



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

JORGE DOS SANTOS MOTTA

**O CORPO LEITOR NA ESCOLA: O TEATRO NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Salvador
2015

JORGE DOS SANTOS MOTTA**O CORPO LEITOR NA ESCOLA: O TEATRO NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Memorial Dissertativo de Mestrado apresentado à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Orientadora: Prof^a. Dra. Simone Bueno Borges da Silva

Salvador
2015

JORGE DOS SANTOS MOTTA

**O CORPO LEITOR NA ESCOLA: O TEATRO NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Memorial dissertativo apresentado à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Salvador - BA, 2015.

DATA DE APROVAÇÃO: ____/____/____.

Profª. Dra. Simone Bueno Borges da Silva - Orientadora

Prof. Doutor Márcio Ricardo Coelho Muniz

Prof. Doutor Vinícius da Silva Lírio

Aos meus queridos pais Ricardo e Ignez (in memoriam) que com
amor se dedicaram à minha educação
Aos meus amigos que apoiaram este sonho
À Profª Lourdes Albergaria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de apoio, sabedoria e amor. Muito Obrigado!

Aos meus pais Ricardo Hilário Motta e Ignez dos Santos Motta, que acreditaram e investiram nos meus estudos e à toda minha família. Muito obrigado!

À minha professora da Universidade Católica do Salvador e mãe adotiva, Profª Maria de Lourdes de Cerqueira Albergaria, pelo apoio, amor, amizade e compreensão.

Aos meus amigos do teatro no Rio de Janeiro Nelson Mariane, Mírian Wagner, Solange F. Martinho e Zeca, Valéria Lobo, Rosana Frassetti, aos atores e atrizes dos grupos teatrais da UNAT e grupo teatral "Esquece que é Verdade", aos atores de Salvador-Ba. Ivan Brasil (in memoriam) e Roque Lázaro, meu muito obrigado a todos pela convivência, amizade e aprendizado nos palcos da vida.

Aos meus amigos-irmãos Fábio Silva, Cristiane Brito, Ana Paixão, Ana Falho, Jacimar Rodrigues, Rosana Amorim, Rogério Alves. Muito obrigado pelo incentivo em cada etapa do caminho.

À minha colega de mestrado Claudia Ramos Sampaio dedico um agradecimento especial pela parceria, amizade e cumplicidade durante todo o curso.

Aos colegas do Profletras com os quais partilhei, durante todo o período, as dificuldades e as alegrias do Mestrado. A vocês, dedico um imenso carinho.

Aos colegas do corpo docente e discente da Escola Maria Constança e Complexo de Educação Municipal Profº Magalhães Netto.

Aos alunos do 8º ano A 2014 da Escola Municipal Maria Constança, que trilharam comigo a tarefa da intervenção. Meu muito obrigado.

Ao grupo gestor da Escola Municipal Maria Constança: Mírian Improtta, Marynica Mércuri, Jamile Brito, Maria Eneuma e Talia Brito.

A todos os professores do Profletras que, como fontes inspiradoras, acreditam numa educação de transformação e qualidade e não medem esforços para isso.

Aos Professores Doutores Vinícius da Silva Lírio e Márcio Ricardo Coelho Muniz pelas importantes considerações sobre o meu trabalho.

Concluo com um agradecimento especial à querida Professora Drª. Simone Bueno Borges da Silva que orientou este trabalho com delicadeza, seriedade e maestria, oferecendo-me o norte para os meus passos nessa jornada.

Muito obrigado e Deus abençoe a todos!

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem...
Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido)

[...] o teatro imita as coisas do mundo, mas o mundo não é mais que uma simples imitação das ideias - assim, pois, o teatro vem a ser uma imitação de uma imitação.
Augusto Boal (Teatro do Oprimido)

RESUMO

Este memorial abordará dois aspectos de diferentes naturezas que envolvem o fazer docente na escola pública contemporânea. O primeiro deles está relacionado à formação em leitura e o segundo, em uma perspectiva pedagógica, envolve o teatro na aula de Língua Portuguesa, em que o corpo expressivo do aluno figura contextos de ensino/aprendizagem. A importância da leitura como um fator que possibilita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e a sua inserção social no mundo letrado há muito tem sido identificada e discutida no meio educacional. O projeto *O corpo leitor na escola: o teatro na aula de Língua Portuguesa* visa contribuir para que o processo de ensino/aprendizagem da leitura seja significativo no contexto escolar visto que um número considerável de discentes do 8º ano do ensino Fundamental II da Escola Municipal Maria Constança na cidade do Salvador-BA, não conseguiu aperfeiçoar essa prática nos anos anteriores. Neste cenário, pergunta-se: O contexto de práticas de letramento do bairro interfere no desenvolvimento de práticas de leitura mais complexas, como as esperadas para as séries finais do Ensino Fundamental II? A escola tem favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores críticos e reflexivos? Uma oficina com o gênero teatral, como prática de mediação programada, pautada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, foi elaborada com o fim de convidar o aluno a manifestar as suas habilidades com suporte em leituras de peças teatrais, que nortearam a intervenção com foco no aprimoramento da competência leitora e ressignificação corporal no espaço escolar.

Palavras-chave: Leitura, Teatro, Corpo, Oficina

RÉSUMÉ

Ce mémorial abordera deux aspects de natures différentes impliquant les enseignants font à l'école publique contemporaine. La première est liée à la formation à la lecture et la seconde, dans un point de vue pédagogique, implique le théâtre en classe de langue portugaise, dans lequel la figure du corps contextes d'enseignement des élèves expressifs / apprentissage. L'importance de la lecture comme un facteur qui permet le développement cognitif de l'individu et leur intégration sociale, dans le monde a longtemps été identifiés et discutés dans le milieu éducatif. Le joueur du corps du projet à l'école: le théâtre en classe buts portugais afin de contribuer à l'enseignement / apprentissage de la lecture est importante dans le contexte de l'école comme un nombre considérable d'étudiants de la 8e année de l'école élémentaire II de l'école municipale Maria Constance dans la ville de Salvador de Bahia, n'a pas réussi à améliorer la pratique des années précédentes. Dans ce scénario, on se demande: Le contexte des pratiques d'alphabétisation de quartier interfère avec le développement des pratiques de lecture plus complexes, comme prévu pour les dernières années de l'école élémentaire II? L'école a favorisé le développement des sujets-lecteurs critiques et réflexifs? Un atelier avec le genre théâtral, en tant que pratique de médiation prévu, grâce à la Pédagogie des Opprimés de Paulo Freire et le Théâtre de l'Opprimé d'Augusto Boal, a été préparé afin d'inviter les élèves à exprimer leurs compétences prises en charge dans des pièces lectures théâtre, qui guidera l'intervention axée sur l'amélioration de la compétence en lecture et le corps recadrage à l'école.

Mots-clés: lecture, théâtre, body, atelier

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Postura com mãos na testa.....	38
Figura 2 – Postura com pés na cadeira.....	38
Figura 3 - Lupa.....	39
Figura 4 – Salão de eventos da Escola Maria Constança.....	43
Figura 5 – Depoimento da aluna Rosa.....	49
Figura 6 – Depoimento da aluna Rosa sobre seus Gestos.....	49
Figura 7 – Depoimento da aluna Camila sobre seu comportamento e gestos.....	49
Figura 8 – Texto da aluna Manuela.....	50
Figura 9 – Depoimento de Sofia sobre barulho na sala de aula.....	50
Figura 10 - Aluno com sono.....	52
Figura 11 - Aluno desenhando.....	52
Figura 12 - Texto da aluna Patrícia.....	54
Figura 13 - Texto da aluna Letícia.....	54
Figura 14 - Texto da Aluna Yasmin.....	54
Figura 15 - Redação da aluna Lara.....	55
Figura 16 - Redação da aluna Fernanda.....	55
Figura 17 - Mapa de Salvador e localização do bairro da Mata Escura.....	56
Figura 18 - Redação do aluno Guilherme sobre o gosto pela leitura.....	58
Figura 19 - Redação da aluna Yasmin sobre o gosto pela leitura.....	59
Figura 20 - Redação do aluno Bruno sobre o gosto pela leitura (frente),,,	60
Figura 21 - Redação do aluno Bruno sobre o gosto pela leitura (verso).....	60
Figura 22 - Avaliação de Bruno sobre a oficina teatral.....	61

Figura 23 - Resposta de Laura.....	62
Figura 24 - Resposta de Sandra.....	63
Figura 25 - Resposta de Gabriel.....	63
Figura 26 - Resposta de João.....	63
Figura 27 - Resposta de Manuela.....	63
Figura 28 - Móveis e espaço físico da sala do 8º A.....	65
Figura 29 - Grades nas portas das salas.....	65
Figura 30 - Peça teatral 'A Paixão' com direção de Nelson Mariane.....	69
Figura 31 - Novela 'Que Rei sou Eu' e Ópera 'Aida'.....	69
Figura 32 - Professor e alunos na oficina teatral.....	72
Figura 33 - Aluna escolhendo livro.....	74
Figura 34 - Livros de teatro do acervo da Escola Maria Constança.....	82
Figura 35 - Alunos assistindo ao filme "A Culpa é das Estrelas"	84
Figura 36 - Cartaz do filme "A Culpa é das Estrelas"	87
Figura 37 - Corrente humana.....	91
Figura 38 - Corrente humana.....	91
Figura 39 - leitura dramatizada.....	92
Figura 40 - Confraternização.....	93
Figura 41 - Depoimento da aluna Mirela.....	93
Figura 42 - Depoimento do aluno João.....	94
Figura 43 - Depoimento da aluna Fernanda.....	94
Figura 44 - Roda de conversa.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metodologias de Freire e Boal.....	31
Quadro 2 - Instrumentos de pesquisa etnográfica.....	41
Quadro 3 - Entrevista: casos de violência e doenças com alunos do 8º A.....	45
Quatro 4 - Ambiente de leitura na casa dos alunos.....	51
Quadro 5 - Instrumentos de leitura em casa.....	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO - Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PT - Partido dos Trabalhadores

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

HQs - Histórias em quadrinhos

AIDS - (ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - SIDA)

DVD - Digital Versatile Disc

CD-ROM - Compact Disc - Read Only Memory.

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	14
1º ATO - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
Cena 1 Paulo Freire e sua leitura de mundo.....	20
Cena 2 Augusto Boal: o teatro como ferramenta de liberdade.....	26
Cena 3 Conexões entre Freire e Boal.....	28
Cena 4 Leitura, texto teatral e corpo.....	33
2º ATO - ETNOGRAFIA.....	39
Cena 1 A escolha do método.....	40
Cena 2 Leitura no mundo dos alunos: o olhar dos pais.....	42
Cena 3 Entrevista com o grupo gestor	44
Cena 4 O alunos do 8º ano A	46
Cena 5 O bairro da Mata Escura.....	53
Cena 6 Gosto pela leitura no 8 ^a ano A.....	57
Cena 7 A escola Maria Constança.....	64
Cena 8 O professor: a vida ensina o método.....	66
3º ATO - A OFICINA TEATRAL.....	72
Cena 1 Plano de voo.....	73
Cena 2 Laboratório 1 (Biblioteca na sala de aula).....	77
Cena 3 Laboratório 2 (Cinema na lousa).....	84
Cena 4 Laboratório 3 (Texto teatral no livro didático).....	87
Cena 5 Laboratório 4 (Leitura dramatizada).....	90
EPÍLOGO.....	96
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS	

O CORPO LEITOR NA ESCOLA: O TEATRO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PERSONAGENS

Professor - Jorge Motta

Alunos - Turma do 8º ANO A (2014)

Pais dos alunos

Membros do corpo docente da Escola Maria Constança

AMBIENTAÇÃO

Bairro da Mata Escura

Escola Municipal Maria Constança

Sala de aula do 8º A

Biblioteca da Escola Maria Constança

ATOS

1º ATO - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2º ATO - ETNOGRAFIA

3º ATO - A OFICINA TEATRAL

PRÓLOGO

Este trabalho aborda dois aspectos, de diferentes naturezas, que envolvem um fazer docente na Escola Municipal Maria Constança, na cidade do Salvador-BA. O primeiro deles está relacionado à formação em leitura e o segundo, em uma perspectiva pedagógica, envolve o desenvolvimento de uma intervenção em sala de aula levando em consideração as técnicas teatrais de aprendizado coletivo, desenvolvidas por Augusto Boal para o ator e o não ator. Utilizo algumas dessas técnicas na sala de aula com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver a competência leitora, com vistas às necessidades da vida cotidiana, uma vez que há um corpo que acompanha a leitura de mundo e da palavra. Acreditamos que o desenvolvimento da consciência corporal conjuntamente com o desenvolvimento das habilidades em leitura favorece a liberdade e a criatividade, promovendo maior entendimento do texto, pois a leitura de mundo está dentro e fora do sujeito e implica na relação que ele estabelece com o mundo que o cerca. Utilizo também princípios da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que se aproximam das ideias de Augusto Boal.

Assim, este estudo visa a contribuir com práticas de ensino-aprendizagem da leitura que façam sentido para o aluno, diante da dicotomia entre prazer e obrigação no contexto escolar. Esta temática representa um desafio para o professor de Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental II, porque a formação de leitores competentes, na escola pública, requer desse profissional um comprometimento com a escola, com a comunidade que frequenta a escola e, sobretudo, com a sociedade em que atua.

A importância da leitura como fator que possibilita a inserção do indivíduo nas práticas sociais, há muito, tem sido identificada e discutida no meio educacional. Na comunidade da Mata Escura, bairro periférico de Salvador, onde está localizada a escola foco desta pesquisa, ainda se encontra uma realidade social em que pais e/ou responsáveis pelos alunos não sabem ler nem escrever. São pessoas que vivem numa "[...] sociedade letrada que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas" (TFOUNI, 2010, p. 9), mas que, pelo processo de exclusão social, foram privados do direito à leitura e à escrita. Nesse sentido, um adulto pode ser analfabeto por questões de marginalização social e econômica, mas se vive num contexto em que a presença da leitura e da escrita é recorrente, ele, pela via da prática, desenvolve algum grau de letramento¹, ainda que longe de dominar as práticas de

¹ Os estudos sobre letramento segundo Tfouni (2010), não se limitam, apenas aos indivíduos que aprenderam a escrever (os alfabetizados). Pesquisam também as consequências da falta da escrita no nível individual, mas sempre considerando o social, procurando evidenciar quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

leitura e escrita necessárias à plena participação social na atualidade, pois faz uso da língua escrita. Um exemplo típico é quando ele pede para alguém ler o letreiro de um ônibus ou quando se predispõe a ouvir a leitura de jornais, cartas ou bulas de remédio feita por outras pessoas. Esse indivíduo pode ser analfabeto, mas já penetrou no mundo do letramento porque está rodeado de material escrito e percebe o seu uso e função.

O aluno, por sua vez, chega na escola com certa bagagem interior, pois também vivencia situações de letramento juntamente com os seus pais, no meio onde vive. Percebo que não tem sido fácil desenvolver uma prática docente que resulte na formação consistente dos estudantes, já que são muitos os fatores que interferem no processo de formação leitora, mesmo dando oportunidade ao aluno através do teatro de fazer emergir o seu aprendizado, as suas crenças, seus valores e desejos.

Assim, neste estudo, queremos refletir sobre o trabalho de formação de leitores na sala de aula, considerando o “corpo leitor” que convive, rotineiramente, com situações que interferem no bom aprendizado escolar, tais como: agressões físicas e verbais, barulho excessivo, celular, condições ambientais desfavoráveis (como salas quentes, mobiliário precário e ausência de tecnologia que viabilize aulas inovadoras).

Em minha prática docente, há anos, tenho observado que os alunos pouco desenvolvem o hábito diário de ler na escola. Neste cenário, os discentes manifestam timidez ao ler em voz alta para a turma ou ficam debruçados em cima do texto em sinal de fadiga, quando das práticas de leitura silenciosa. Às vezes, permanecem com o olhar vago em algum ponto da sala sem ao menos prestar atenção no texto. Segundo Goulemot (2011, p. 108-109):

[...] existe na leitura de divertimento (e em toda leitura) uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé [...] Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para a leitura. Diria um rito. Somos um **corpo leitor** que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de cãibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê [...] ²

O corpo revela sinais significativos para entendermos as dificuldades em relação à proficiência leitora e às práticas escolares de leitura. Este estudo foi, então, elaborado mediante observação de 35 alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Maria Constança, localizada no bairro da Mata Escura, na cidade de Salvador – BA. A Mata Escura é um bairro marcado por elevados índices de violência urbana,

² GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**; uma iniciativa de Alain Paire; Trad. Cristiane Nascimento; Introdução de Alcir Pécora. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

fator externo que interfere na vida escolar dos alunos, com reprodução constante, em sala de aula, das agressões físicas, verbais e emocionais vivenciadas no ambiente familiar e no bairro.

Para interferir nesse contexto de aprendizagem, foi realizado um projeto de intervenção pedagógica com suporte em textos do gênero teatral, que nortearam os trabalhos dentro de uma oficina de leitura dramatizada. Os alunos trouxeram, para a sala de aula, as suas experiências de vida fora da escola. Participaram de jogos teatrais e vivenciaram experimentações corporais no espaço da sala de aula, desconstruído e ressignificado, com mesas e cadeiras arrumadas de maneira não convencional, diferente, portanto, daquela formação em fileiras voltadas para o professor, no dia a dia escolar.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2013, p. 31) chama a atenção para o respeito aos saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, saberes socialmente construídos na prática comunitária, ou seja, o professor pode estabelecer uma relação entre os saberes curriculares fundamentais para os alunos e a experiência social que eles têm no bairro, local onde passam a maior parte do tempo. O autor propõe discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos escolares. Freire destaca ainda a importância de um debate associando a disciplina ensinada na escola com a realidade agressiva em que a violência e a morte entre as pessoas são mais frequentes do que a vida. Os alunos envolvidos neste estudo estão dentro de um contexto semelhante, e nós, professores, às vezes, nos sentimos impotentes quando tomamos conhecimento de casos familiares muito difíceis, relatados pelos alunos, pais ou terceiros. Esta dura realidade social faz parte do cotidiano dos alunos participantes desta pesquisa.

A escola atual, ainda sob influência de práticas pedagógicas do sistema de ensino tradicional, segundo Oliveira (2006, p. 95), não tem trabalhado a leitura, escrita e gramática de maneira satisfatória, principalmente porque não leva em conta o contexto social do aluno. Há pouca interação e pouco espaço para a fala e o diálogo entre os sujeitos. Em relação a esta situação educacional, Kleiman (2005, p. 51) acrescenta que:

Tendo como pano de fundo as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática pós-moderna é que se perfila o trabalho do professor para ajudar seus alunos a construir histórias de leitura significativas e valiosas (KLEIMAN, 2005, p. 51).

Espera-se, assim, que o texto teatral, na sua especificidade, conduza a uma leitura prazerosa e sem as tensas imposições corriqueiras da escola, quando trabalhado em oficina lúdica, que potencialize a participação ativa dos alunos na perspectiva do convívio social. O

texto teatral, concebido inicialmente para ser apresentado a uma plateia em forma de encenação, numa dimensão ampliada, promove situações de letramento significativas no que respeita à formação em leitura. O sistema educacional ainda não reconhece, satisfatoriamente, os benefícios pedagógicos da "arte dramática na escola" e o "processo de socialização que ela possibilita, como promotora de um ser humano crítico e consciente" (GRAZIOLI, 2007, p. 24), porque não dá ênfase, nos currículos escolares, ao texto teatral. Os PCN de língua portuguesa apenas assinalam que "o texto teatral seja relacionado aos gêneros discursivos adequados para o trabalho da linguagem escrita" no ensino fundamental I e II, (GRAZIOLI, 2007, p. 82) e figure ao lado dos outros gêneros normalmente trabalhados na sala de aula, com práticas de leitura e escuta. O autor acrescenta que:

Se o texto poético, mesmo com sua importância reconhecida e legitimada na formação de leitores, não constitui prática de leitura significativa, podemos afirmar, seguramente, que o texto teatral, do qual raros estudos têm-se apropriado, é praticamente ignorado, ou seja, sua leitura na escola não ultrapassa o limite da versão impressa do programa de conteúdo. E o que verificamos é mais lamentável do que o fracasso da tentativa de fazê-lo: o sistema educacional em nenhum nível parece se empenhar minimamente para a viabilização de sua leitura (GRAZIOLI, 2007, p. 82).

Assim, esta pesquisa partiu da tentativa de articulação da prática de formação de leitores com os estudos teóricos desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970 por Paulo Freire, nas obras: *A Importância do Ato de Ler*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*; por Augusto Boal, através das obras: *Teatro do Oprimido*, *A Estética do Oprimido*, *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1985) e mais recentemente por Fabiano T. Grazioli na obra *Teatro de se Ler: o texto teatral e a formação do leitor*.

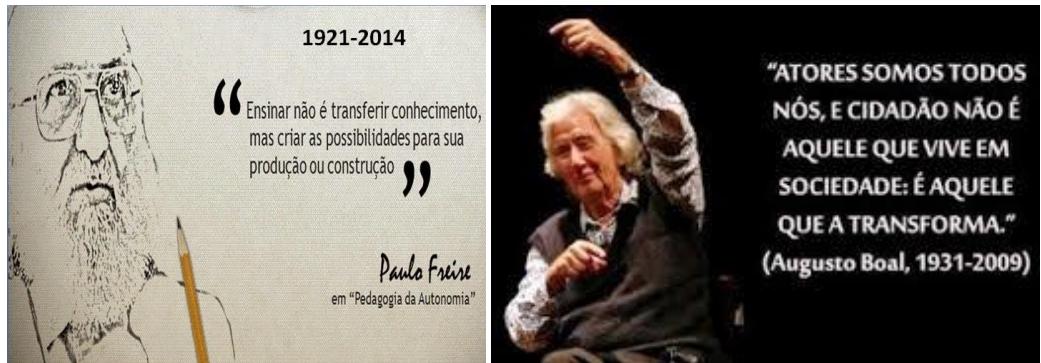
Os dados discutidos foram gerados a partir de coleta etnográfica⁴, relativos à comunidade participante, com o objetivo de compreender melhor o contexto de ensino e a realidade sociocultural dos alunos. Segundo André (2012, p.28), "se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo".

Para apresentar e discutir as questões a que me propus neste trabalho, optei por

⁴ A etnografia é um sistema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa "descrição cultural". Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (CF. ANDRÉ, 2012, p.27 e 28).

organizar as seções em Atos e Cenas, estrutura própria do texto dramático, harmonizando-os com a estrutura do texto acadêmico. Primeiramente, farei uma discussão a partir das ideias de Freire e Boal, os principais autores que fundamentaram este estudo. Apresentarei alguns dados biográficos sobre ambos e depois mostrarei pontos em comum na trajetória de vida dos autores e suas teorias, marcada por algumas coincidências. Em seguida, tecerei considerações sobre a relação entre leitura, texto teatral e corpo. No segundo ato, levantarei dados etnográficos da escola e finalizo o capítulo com uma autobiografia. No terceiro ato, apresentarei a oficina, que corresponde à intervenção pedagógica desta pesquisa. O prólogo corresponde à introdução deste trabalho e o epílogo, às considerações finais.

1º ATO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS



Cena 1 - Paulo Freire e sua leitura de mundo

A biografia de Freire é marcada por três períodos distintos, que configuram a formação do seu pensamento e a concepção da pedagogia do oprimido. A sua história de vida ocorreu em Recife, no exílio e em São Paulo. O período mais longo da vida de Freire aconteceu em Recife, entre 1921 e 1964: a infância, a adolescência, e a formação escolar. As suas recordações da infância o acompanharam por toda sua vida: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz.” (FREIRE, 2011, p. 24). Ele ainda acrescenta:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 2011, p. 20)

A filosofia educacional de Freire foi apresentada, pela primeira vez, quando defendeu sua dissertação de Mestrado na Universidade do Recife, em 1947. Na década de 1960, as sociedades brasileira e latino-americana serviram de inspiração para o pensamento teórico de Paulo Freire, que desenvolveu sua concepção de ensino no Nordeste, onde havia um grande número de trabalhadores rurais analfabetos e sem acesso à escola, formando um grande contingente de excluídos da participação social. A partir de uma perspectiva de ensino da língua escrita e do desenvolvimento da oralidade letrada fundada no sujeito, não no conteúdo, Freire desenvolveu uma proposta de ensino dividida em três etapas, quais sejam: investigação, tematização e problematização (LIGÉRIO, 2013, p.192).

Na etapa de investigação, desenvolve-se um levantamento do repertório vocabular do aluno, as palavras e temas centrais da sua biografia e da sociedade onde vive. Esse trabalho é feito em parceria entre educando e educador. Na segunda etapa, a de tematização, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. E finalmente, dentro de um contexto onde as aulas normalmente aconteciam como reposição de conteúdos, vema etapa de problematização, quando aluno e professor buscam desconstruir uma primeira visão ingênuas por uma primeira

visão crítica do mundo, partindo para uma prática refletida em direção à politização, como forma de engajamento em grupos que visem à transformação do contexto social do aluno. Segundo Freire (2013, p. 82) [...] "os alunos assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que constitui a consciência do mundo".

O quadro de intensa mobilização política, nos anos 1960, influenciou o pensamento político-pedagógico, dialógico e libertador de Freire. Ele não acreditava em uma educação neutra a serviço da humanidade nem desvinculada do poder. Na sua concepção, aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é aprender a ler o mundo, entender o seu contexto e não se limitar em apenas escrever algumas palavras, sem perceber a dinâmica existente entre a linguagem e a realidade. "É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação" (FREIRE, 2014, p. 121).

Para Ligério (2013), Freire foi "[...] o primeiro educador brasileiro a falar que o analfabetismo era um problema social, a ser resolvido por um profundo processo de mobilização social" (LIGÉRIO, 2013, p.189). Ele foi acusado de subversivo, por ocasião do golpe de estado, com intervenção militar no Brasil em 1964. Foi preso, partiu para exílio e só voltou a residir no país em junho de 1980. No Chile em 1968, Freire publicou sua obra mais famosa: *Pedagogia do Oprimido*. Naquela época, Freire recebeu uma distinção da UNESCO, por ter ajudado o Chile a se projetar no cenário dos países que mais contribuíram para a superação do analfabetismo. No seu retorno ao Brasil, Paulo Freire ensinou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Filiou-se ao PT - Partido dos Trabalhadores, do qual foi um dos fundadores. Em 1989, foi secretário de Educação no município de São Paulo.

A obra de Freire se constituiu através das influências de lugares onde viveu, como Recife, das pessoas e experiências adquiridas no exílio. O diálogo libertador da pedagogia de Freire se opõe ao monólogo opressivo do educador sobre o educando. A relação de diálogo entre o educador e o educando faz com que se "aprenda a aprender". Freire considera que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento, que faça sentido para o aluno. Quando afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2011 p. 19), o autor se refere ao respeito às vivências do educando, sem excluí-lo da sua cultura, não o fazendo depositário da cultura dominante. E acrescenta: "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre o texto e o contexto." (FREIRE, 2011, p. 20). Os homens se veem como sujeitos e não como objetos da aprendizagem, quando percebem que podem ser agentes de cultura, construtores de novos conhecimentos a partir da leitura de mundo e através de trocas dialógicas sobre a leitura, escrita, cálculo e sobre o mundo.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire produz sua crítica sobre o modelo de educação pautado no conformismo social. Freire discute, no início do livro, o processo de desumanização causado pelo opressor a seus oprimidos. Apresenta a pedagogia do oprimido como humanista e libertadora, em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na praxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2014, p. 57).

Para ele, é a contradição do opressor e do oprimido que gera a consciência. Uma revolução no campo da opressão pode acabar gerando novos opressores e oprimidos. Na contradição, o opressor se reconhece como tal e o oprimido consegue ver-se subjugado por outro. O processo de liberdade deve ser visto e sentido por ambas as partes. A libertação do estado de opressão não deve acontecer isoladamente, visto que o homem deve procurar essa transformação em sociedade.

O autor tenta mostrar, ao longo do livro, que a educação no Brasil reproduz a desigualdade, a marginalização e a miséria. Ele analisa que o ensino está planejado, pelos que estão no poder, para o não pensar. Assim podem dominar a maior quantidade possível de oprimidos, que para sobreviverem se submetem aos dominadores. Nesse sentido, "somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada, por sua libertação, começam a crer em si mesmos" (FREIRE, 2014, p.72). Se esta descoberta não se realizar em "nível puramente intelectual", que se realize, então, pela ação refletida com diálogo crítico e libertador, evitando-se, assim, o mero ativismo.

Freire aborda o papel do professor como mero depositário de conteúdos na sua concepção "bancária" da educação, que ele define como instrumento de opressão:

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2014, p. 81).

Ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a forma que se opõe à educação "bancária" porque desta forma o pensamento do aluno não será mecânico. Ele produzirá conhecimento e terá a capacidade de reconhecer-se como um ser social. Uma vez conhecendo sua posição na sociedade, o aluno terá meios de se opor à condição de oprimido. A educação

problematizadora pressupõe a consciência de si dentro do mundo, gerada pelo intercâmbio contínuo do saber entre educandos e educadores.

Freire destaca também a importância da dialogicidade como prática da liberdade no processo educativo. "Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 2014, p. 109). Por essa razão, o autor considera o diálogo como uma exigência existencial. Assim, entendemos que o diálogo entre professor e aluno pode começar no planejamento dos conteúdos programáticos, que precisam ter uma relação direta com o que eles vivenciam no cotidiano.

Paulo Freire descreve quatro elementos sobre o sistema de opressão antidialógica, verificados na ideologia do dominador: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. A conquista é caracterizada pela imposição da cultura do opressor sobre o oprimido de maneira sutil ou ostensiva. A divisão das massas ocorre para enfraquecer-las e poder dominá-las. Pela manipulação, as elites dominantes controlam e conquistam as massas oprimidas para a realização dos seus próprios interesses. A invasão cultural é administrada por uma minoria dominante que impõe sua visão de mundo para que todos sigam as suas ideias. Finalmente, Freire aponta elementos da ação dialógica para contrapor a ação dos dominadores que são: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Neste sentido ele sugere uma revolução na estrutura da sociedade, em que o sujeito seja capaz de construir a sua história, sem a submissão às classes dominantes. Apesar disso, o que verificamos ainda hoje no âmbito das escolas é o professor que enfrenta o dilema entre ensinar a pensar ou cumprir o currículo imposto pelos órgãos de educação.

No livro *A Importância do Ato de Ler*, Paulo Freire aborda, em três artigos: a importância da leitura e seu aspecto crítico na construção do saber, os aspectos da biblioteca popular e a relação de adultos com a alfabetização desenvolvida na República Democrática de São Tomé e Príncipe.

No primeiro artigo, Freire descreve que o ato de ler passou por vários momentos em sua vida, primeiro veio a leitura do mundo em que nasceu e depois veio a palavra, que nem sempre foi a "palavramundo", que é a interpretação do real significado das palavras em vez de apenas reconhecer os seus símbolos. Ele ressalta ainda que a "memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto" (FREIRE, 2011, p. 26). Assim, um indivíduo que decora um texto lido necessariamente não quer dizer que o entendeu. O ato de ler, segundo Freire, implica sempre, em percepção crítica, interpretação e 're-escrita' do texto lido" (FREIRE, 2011, p. 31).

O autor aponta, no segundo artigo, que a construção do conhecimento acontecerá pela

apreensão da leitura crítica que em algum momento conduzirá o sujeito leitor a novas decisões políticas. Assim, "do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo no ato político" (FREIRE, 2011, p. 34). Dessa forma, educação e política são indissociáveis. Segundo Freire, a alfabetização de adultos acontecia no passado de maneira autoritária, com palavras doadas pelo educador aos analfabetos e textos que ocultavam a realidade mais do que revelavam. Agora, pelo contrário, a educação é vista "como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político" [...] Agora já não é possível texto sem contexto" (FREIRE, 2011, p.43). Sobre a formação da biblioteca popular, Freire assevera que o seu funcionamento precisa de certa política cultural para montar o seu acervo, a forma como atua e atividades desenvolvidas no seu interior. Antes não era frequente grupos populares serem estimulados a escrever seus próprios textos. Agora é importante fazê-lo desde o começo da alfabetização para que se forme uma pequena biblioteca popular com escritos dos próprios educandos.

Na última parte, Paulo Freire apresenta as iniciativas realizadas na alfabetização de adultos. Os Cadernos de Cultura Popular são usados como livros básicos em São Tomé e Príncipe, apresentando histórias populares da região com exercícios chamados “Praticar para Aprender” numa linguagem “desafiadora e não domesticadora”, [...] não são cartilhas nem manuais com exercícios ou discursos manipuladores” (FREIRE, 2011, p. 52). Ele elogia o governo de São Tomé o qual tinha a preocupação de ensinar não apenas ‘um puro bê-á-bá’, mas aprender, também, a ‘pensar certo’. “A educação com que o governo vem se comprometendo é a que desoculta e não a que esconde em função dos interesses dominantes” (FREIRE, 2011, p. 55). O que se pretende é a participação consistente do povo de São Tomé, enquanto sujeito, na reconstrução do país, recém-independente do jugo colonial, que há tanto tempo a submetia.

O livro *Pedagogia da Autonomia* é dividido em três capítulos, que se subdividem em nove itens, nos quais Freire trata, de forma simples, sobre a questão da prática educativa dentro e fora da sala de aula. Ele convoca todos os que estão envolvidos no processo de ensino para se comprometerem com uma ética universal do ser humano, considerada de suma importância para a prática pedagógica. O interesse geral desta obra é fornecer saberes necessários à, prática educativa de professores formados ou em formação. Paulo Freire nos convida a uma reflexão sobre ensino de uma forma sistemática, descritas em etapas que são sempre intituladas com a palavra “ensinar”. Ele reforça que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de tarefas. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção, isto é, para despertar nos educandos o senso crítico, pesquisador, curioso, instigador, sem, sobretudo, perder a humildade e a persistência,

para que assim tenham a capacidade de pensar certo, o que implica tanto o respeito ao senso comum quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora. Por essa razão, pensar certo leva ao professor e à escola o dever de respeitar os saberes dos educandos, que precisam estar conectados com a sua realidade.

Paulo Freire começa o segundo capítulo lembrando que, numa perspectiva progressista, ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Chama a atenção para o fato de que isso não precisa apenas ser apreendido pelo educador e pelos educandos, mas que precisa ser testemunhado e vivido todos os dias por ambos. Ele salienta que ensinar exige respeito à autonomia do aluno e bom senso. O exercício do bom senso, com o qual só temos a ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Nesse sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, nos tornamos mais curiosos e o nosso bom senso se torna mais crítico. O autor pontua que a curiosidade é uma exigência na prática educativa porque "convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (FREIRE, 2013, p. 85). O respeito aos educandos, à sua dignidade, à formação do seu ser e da sua identidade deve levar em consideração a importância dos seus conhecimentos prévios. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade também deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo externo à atividade docente, mas algo que dela faz parte. Freire ressalta a importância da alegria, da esperança e da convicção que podem mudar a realidade, ainda que pareça difícil.

No último capítulo, *Ensinar é uma especificidade humana*, Freire argumenta que um dos saberes indispensável à prática docente é que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança em si mesma é uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com a liberdade dos alunos. Além disso, ele discorre sobre coerência no momento de transmitir os conteúdos ensinados, por isso não basta apenas dominar o conteúdo da disciplina, mas também ser coerente no que dizer, fazer e escrever sobre as suas próprias ações. Freire salienta que o espaço pedagógico é um texto para ser “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no “trato” desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. Paulo Freire afirma ainda que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. O educador precisa estar disposto ao diálogo com os educandos, pois não é vergonhoso desconhecer algo, precisa testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, pois esses são saberes necessários à prática educativa e, acima de tudo, o professor precisa querer bem aos alunos.

Portanto, ensinar exige de nós, professores, mais do que apenas conhecimento sobre o conteúdo da matéria, como cita Freire, mais do que se posicionar como autoridade e colocar o aluno como um ser sem conhecimento. Ensinar exige que busquemos estabelecer, com os nossos educandos, uma relação pautada no diálogo e no respeito aos seus saberes. Além disso, o diálogo e as relações de experiências na escola contribuem para que haja uma mudança na sociedade, fundamentada na presença da ética na prática educativa.

Cena 2 - Augusto Boal: o teatro como ferramenta de liberdade

Augusto Boal, brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 16 de março de 1931, filho de portugueses, formou-se em engenharia química pela UFRJ⁵, mas a sua vocação pelo teatro, que se manifestou desde a infância, prevaleceu em sua vida. Foi dramaturgo, encenador e escritor de peças teatrais. Em 1952, viajou para os Estados Unidos e matriculou-se na Escola de Arte Dramática da Universidade de Colúmbia, onde frequentou os cursos de John Gassner. De volta ao Brasil, em 1956, entrou no Teatro de Arena de São Paulo e começou a adaptar os conhecimentos adquiridos nos Estados Unidos à realidade brasileira, transformando o espectador em cidadão ativo. O Teatro de Arena seguia a tendência revolucionária, contrapondo o TBC (Teatro Brasileiro de Comédia), que seguia a linha clássica, não por montar obras clássicas, mas por procurar "desenvolver e cristalizar um mesmo estilo através de seus vários espetáculos." (BOAL, 2013, p.166). A coordenação do Teatro de Arena era artística, e a necessidade era social. Nos anos 1960, Boal exerceu papel muito importante de resistência contra o autoritarismo da ditadura militar. Trabalhou como autor, diretor, criou novas técnicas teatrais, organizou Seminários de Dramaturgia e montou os espetáculos “Opinião” e “Arena Conta Zumbi”, que incomodaram bastante o governo brasileiro, porque representavam forte denúncia contra a repressão da época.

Em 1971, Boal foi preso e torturado pela ditadura. Exilou-se na Argentina, onde organizou o seu livro mais famoso, *Teatro do Oprimido* (BOAL, 2013, p. 219). Boal percorreu diversos países da América Latina levando suas ideias de um teatro que estava a serviço da cidadania e da humanização. No Peru, em 1973, participou de uma campanha de alfabetização que o levou a novas experiências e aprofundamento conceitual. Segundo Paulo Freire, que propunha uma pedagogia elaborada “pelos” e não “para” os oprimidos, Boal idealizou uma prática teatral que levasse os oprimidos a lutarem pela sua libertação. Criou

⁵ UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

então o *teatro invisível*, "que consiste na representação de uma cena em um ambiente que não seja o teatro e diante de pessoas que não sejam espectadores" (BOAL, 2013, p. 150) e o *teatro fórum*, "que usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica especial: os espectadores, que são convidados a entrar em cena e, não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias." (BOAL, 2013, p. 18)

Para fazer frente à censura e às medidas autoritárias da ditadura militar brasileira (1964-1985), desencadeadas pelo Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, Boal incrementou sua aproximação com as propostas de Bertolt Brecht, dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX, que foi obrigado a fugir do seu país em 1933, quando Hitler assumiu o poder. Segundo Hubert (2013, p. 261-263) as concepções dramáticas de Brecht:

[...]nasceram da descoberta conjugada de Marx⁶, que ele leu em 1926, e dos teatros orientais. A leitura de Marx provoca nele um verdadeiro estalo, levando-o a tomar consciência dos objetivos que traz em si. "Foi lendo *O Capital*, escreve em "La Marche vers le théâtre contemporain" ["O caminho rumo ao teatro contemporâneo"] (1927-1931), que comprehendi minhas peças." Ele agora sabe que a missão do teatro, que considera "o espelho da cultura de um povo", é antes de mais nada analisar os conflitos sociais [...] Brecht, em razão das suas convicções políticas, quer fazer do teatro sua tribuna, procura destruir a ilusão realista que adormece o espírito crítico e mantém o espectador numa total passividade. [...] Brecht condena o teatro aristotélico, termo que para ele é sinônimo de teatro de ilusão, o qual tende a criar no espectador a catarse e o leva a se identificar com o herói, a ponto de esquecer completamente de si. [...] Para produzir esse "distanciamento que desalienará o espectador, Brecht preconiza um teatro "épico". "A característica essencial do teatro épico", escreve ele em "O caminho rumo ao teatro contemporâneo", talvez seja se dirigir menos à *afetividade* do espectador do que à sua *razão*. O espectador não deve viver o que vivem os personagens, mas questionar estes últimos (HUBERT, 2013, p. 261-263).

Inspirado na peça didática de Brecht, que sugere um distanciamento entre personagem e espectador, para que este reflita sobre a lição social proposta, Boal montou o *Teatro Jornal*, em 1971, com o Núcleo 2 do Teatro de Arena. A encenação, aberta ao improviso, utilizou notícias do dia, comentadas pelos atores de várias maneiras. Outros textos também foram utilizados para polemizar, extraír contradições e pontos de vista divergentes contidos num mesmo relato.

Boal difundiu o movimento do oprimido e fundou o Centro do Teatro do Oprimido em 1986. A proposta, segundo Bezerra (2013, p. 101), era: "[...] desenvolver as capacidades

⁶ Karl Heinrich Marx (1818-1883) foi um intelectual e revolucionário alemão, fundador da doutrina comunista moderna, que atuou como economista, historiador, teórico político, jornalista e filósofo, mostrando seu interesse precoce pelo materialismo, ele via a lógica inexorável que impelia o curso da história como firmemente material, não espiritual. Já que os motores da mudança social eram forças materiais que afetam a ação humana. Em 1845, foi para Bruxelas, exilado, onde escreveu *O Manifesto Comunista* (1848) (LAW, 2011, p. 311).

expressivas do povo, transformá-lo em criador, oferecendo-lhe, de uma só vez, o conhecimento de uma linguagem cotidiana e também de uma linguagem artística [...]"⁷. Boal desejava uma arte teatral acessível a todos, profissionais ou não. Eleito vereador do Rio de Janeiro em 1992, criou o "Teatro Legislativo", outra variante de suas propostas:

O Teatro Legislativo é um conjunto de procedimentos que misturam o "Teatro Fórum" e os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembleia, com o objetivo de se chegar à formulação de projetos de lei coerentes e viáveis. A partir daí, temos que seguir o caminho normal da sua apresentação às casas da lei e pressionar os legisladores para que os aprovem (BOAL, 2013, p. 18-19).

O Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro conseguiu, com o Teatro Legislativo, aprovação de duas leis estaduais e quinze leis municipais. Os princípios e as técnicas desenvolvidos por Boal ganharam repercussão internacional, difundindo-se inicialmente pela América Latina e, ao longo dos anos 1970, pelo mundo inteiro. Segundo Boal (2013), "o objetivo de toda árvore é dar frutos, sementes e flores: é o que desejamos para o Teatro do Oprimido, que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio. Nós os oprimidos" (BOAL, 2013, p.19). Boal foi, durante mais de trinta anos, a voz teórica mais influente e de maior abrangência do teatro latino-americano, além de ser considerado um dos maiores diretores de teatro em intervenções socioeducativas da atualidade. Em 2009, a UNESCO conferiu a Boal o título de "Embaixador do Teatro Mundial". No mesmo ano, Augusto Boal faleceu no Rio de Janeiro. Suas obras estão traduzidas para várias línguas, ocidentais e orientais.

Cena 3 - conexões entre Freire e Boal

As vidas de Paulo Freire e Augusto Boal estão pontuadas por coincidências: ambos os educadores foram exilados pela ditadura militar brasileira, obtiveram o reconhecimento internacional, suas obras receberam vários prêmios, foram indicados ao Prêmio Nobel da Paz e morreram no mesmo dia e mês (2 de maio), porém com 12 anos de diferença (Freire em 1997, Boal em 2009). Ambos nos deixaram um conjunto de ferramentas de intervenção social, educativa e política para combater a opressão: o Princípio de Alfabetização de Freire e o

⁷ BEZERRA, Antônia P. Novas dimensões do teatro-fórum: arte e política no ambiente de trabalho da indústria. In: LIGÉRIO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara de. (Org.). **Augusto Boal: arte, pedagogia e política**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p. 101

Teatro do Oprimido de Boal.

Boal declarou em 2005 que sua metodologia incorpora, entre outras, princípios do pensamento de Freire (LIGÉRIO, 2013, p. 196). O Teatro do Oprimido importa de Freire a ideia de que cada indivíduo deve construir os seus conhecimentos, com liberdade e autonomia. O método não é fechado e permite que cada cidadão construa a sua própria trajetória. As propostas de Freire e Boal evidenciam uma postura social perante o pós-golpe militar no Brasil na década de 1960 e se aproximam dos pressupostos políticos do Partido Comunista Brasileiro e das teorias marxistas. A preocupação dos autores com a opressão social está presente em suas metodologias e reflete o contexto sociopolítico e cultural em que estavam inseridos.

O educador e o teatrólogo nunca realizaram trabalhos juntos, apesar de terem vivido em contextos sociais semelhantes. O teatro popular de Boal preocupava-se com o engajamento social e a formação do ator, enquanto Freire se preocupou inicialmente com a educação de adultos nos chamados "Círculos de Cultura", cuja proposta não era a escolarização tradicional:

Dá pra desconfiar que “círculo de cultura” é uma ideia que substitui a de “turma de alunos” ou a de “sala de aula”. “Círculo”, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo. "De cultura", porque, muito mais do que aprendizado individual de "saber ler-e-escrever", o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão de frase em frase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que se faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história (BRANDÃO, 1981, p. 43).

Os métodos de Freire e Boal promovem a reflexão e os debates sobre questões da sociedade. Neste sentido, são trazidos temas de interesse das pessoas. Boal (1985) declara-se contra toda forma de colonialismo cultural e afirma que o público não tem que se habituar a certos costumes só porque estão na última moda na Europa e Estados Unidos:

[...] O povo não pode ser "domesticado" ou "amestrado" para aprender a gostar de formas ou espetáculos que não têm nada a ver com ele. Por isso temos que dizer NÃO, terminantemente NÃO! a várias modas muito em voga atualmente. Quantas vezes se ouviu dizer que o povo de determinadas cidades "não está preparado" para certa peça ou espetáculo? Isso é mentira; o que sucede é que esse espetáculo ou peça não lhe agrada, não lhe interessa [...] (BOAL, 1985, p. 17).

Freire propôs que um ensino transitivo, democrático e dialógico. Boal adotou, na forma dialogal do teatro, os princípios da teoria de Freire, que diz: "todo mundo pode ensinar e todo mundo pode aprender" (FREIRE, 2013, p 25). Freire ainda acrescenta:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 2013 p. 25-26).

Boal, deixa clara a ideia de que teatro não é apenas para quem se profissionaliza na área. Quando ele propõe exercícios do Teatro de Arena para não-atores, também aproxima o seu método da ideia de que todo mundo pode aprender e ensinar, difundida por Freire. O não-ator, segundo Boal, é o operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos. Os exercícios e jogos, para Boal, "ajudam a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista" (BOAL, 1985, p. 9). As metodologias de Freire e Boal sugerem que a educação e a arte podem ajudar o indivíduo a lutar pela transformação da sociedade, levando-se em consideração a inserção deste indivíduo no contexto social.

Para ilustrar a influência de Freire na obra de Boal, apresentarei um quadro sintético de análise comparativa e esquemática, a partir de um recorte feito do quadro elaborado por Baraúna (2013, p. 202-204), colocando, lado a lado, alguns pontos em comum entre as metodologias dos dois autores:

Quadro 1 – Metodologias de Freire e Boal

CONCEPÇÃO	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO FREIRE	TEATRO DO OPRIMIDO BOAL
PRINCIPAL OBRA	Pedagogia do Oprimido: Concepção de "oprimido e opressor". A alfabetização só toma a dimensão quando se realiza a "expulsão do opressor de dentro do oprimido", como libertação da culpa (imposta) pelo "seu fracasso no mundo".	Teatro do Oprimido: modelo de prática cênico-pedagógica destinada à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência, entre oprimido/opressor
PEDAGOGIA	Processo de observação e reflexão para uma ação transformadora	Uma aprendizagem concreta, o fazer, e não o falar, já que é através das pequenas lutas que tudo pode recomeçar, uma ação transformadora.
OBJETIVOS	Transformar o mundo através de um processo de alfabetização. Que o oprimido tenha as condições de descobrir e conquistar reflexivamente , como sujeito de seu próprio destino histórico.	Transformar o espectador, de um ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática. Nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas se preparar para o futuro.
METODOLOGIA	Problematizadora , questionadora. Propõe modelos de ruptura , de mudança e de transformação social.	O participante modifica a realidade , através da participação ativa da linguagem teatral , com ações teatrais no âmbito das intervenções sociais
MEIOS	Fundamentalmente a aplicação de recursos orais de maneira participativa, vivenciada.	Através de suas técnicas teatrais que facilitam o imaginário , por meio de representações do real, para discutir os problemas vividos.
TIPO DE EDUCAÇÃO	Educação popular como resultado das necessidades dos grupos e classes sociais exploradas. A educação como via para romper com os esquemas de uma sociedade fechada.	Teatro popular com a perspectiva do povo na análise dos fenômenos sociais, uma estratégia de educação não formal: propicia o desenvolvimento, a criação artística e o acesso cultural para as comunidades.
ENSINO	Exige respeito aos saberes dos educandos , saber escutar, diálogo libertador, não o monólogo opressivo do educador sobre o educando. É transitividade, democracia, diálogo.	Intervenção social e política , inspirando-se na crença de que todos podem ensinar, aprender e fazer teatro.

Fonte: (LIGÉRIO, 2013, p. 202-204)

Augusto Boal, no campo do teatro, e Paulo Freire, na educação, foram autores que trabalharam com o sujeito comum, simples, considerando as vivências desses indivíduos

como ponto de partida. Para desenvolver as propostas de trabalho em sala de aula com adolescentes entre onze e quinze anos, de uma escola pública na periferia de Salvador, busquei suporte nas metodologias dos dois autores. Estabeleci, primeiramente, um paralelo entre as ideias de Freire e Boal, para refletir sobre a sua relação com o corpo leitor dos meus alunos. Nesse sentido, busquei um ponto de convergência entre a pedagogia do oprimido e o teatro do oprimido. Assim, o "diálogo" surgiu como importante fator para a humanização entre oprimidos e opressores.

A metodologia do oprimido é pertinente ao trabalho educativo com meus alunos porque é um processo que favorece a troca de experiências e conhecimentos, por meio de discussões relativas a questões sociais, e o aprofundamento de temas do interesse da turma. O teatro do oprimido contribui ainda para que os sujeitos percebam situações de opressão na sua vida e desenvolvam a percepção das suas condições no mundo. Acredito que nós, sujeitos desse processo educativo que empreendemos, não desenvolveríamos sozinhos um fazer educativo mais significativo, sem estabelecer um diálogo com os outros colegas e com o professor. O aprendizado, portanto, é construído por todos quebrando assim, os paradigmas de autoridade:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatisados pelo mundo. Mediatisados pelos objetos cognoscíveis que na prática “bancária” são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2014).

Segundo Boal (2013, p. 21), “oprimidos e opressores não podem ser candidamente confundidos com anjos e demônios. Quase não existem em estado puro, nem uns, nem outros.” A relação entre professores e alunos não precisa ser como a de opressores e oprimidos. Mas se apenas uma parte tiver a palavra (o professor), o outro será minimizado e fadado à obediência (os alunos). Ocorre que no cenário educacional atual esta relação de dominação do opressor sobre o oprimido é quase insustentável, visto que os papéis transitam com muita facilidade: os alunos não raro assumem a condição de opressores e os professores de oprimidos, fragilizando qualquer tipo de relação respeitosa que se queira empreender. É possível alterar este quadro com a atividade teatral. Além disso, o ato de educar não deve ser a simples transferência de conhecimentos, porque tanto o ensino quanto o teatro exigem do professor uma postura dialógica em relação ao outro. Então, para efetivar ações sócio-educativas eficientes, é necessário procurar conhecer a realidade do aluno porque este, na sala de aula, construirá sentidos a partir da visão de mundo que tem somada às visões de mundo do professor e dos colegas. Este modelo de educação transformadora defendida pelos autores

visa a desenvolver entre os oprimidos uma intervenção crítica na realidade, em que o diálogo é o recurso mais produtivo na formação do sujeito. Nesta perspectiva, a competência leitora será mais efetiva se houver mediação baseada na interação de conhecimentos de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem na sala de aula.

A sociedade é multicultural e o indivíduo pode traçar o seu caminho em interação com o meio social, pode construir conhecimentos e transformar a sua realidade a partir das experiências vividas dentro do seu contexto social. Freire e Boal propuseram uma pedagogia e um teatro popular que promoveram a autonomia numa sociedade plural, dentro de uma proposta de educação voltada para a prática do exercício da cidadania e da democracia, fundamentada em princípios éticos, o que parece faltar na perspectiva tradicional da educação brasileira.

Cena 4 - Leitura, texto teatral e corpo

Qual a relação entre leitura, texto teatral e corpo? Este estudo parte da premissa de que esses três elementos não funcionam isoladamente no processo de leitura. O aluno é um corpo que lê e entende o texto baseado no que foi lido anteriormente. Segundo Goulemot (2011, p. 109), "[...] nosso corpo lê, e não somente pelo viés dos olhos ou de nosso psiquismo, uma vez que há uma invasão do sentido por parte da consciência que provou a doença, a saúde ou a morte." O autor completa:

O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior - saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas - trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sentido construído, imposto pelo livro em leitura. A biblioteca cultural serve tanto para ler como para escrever. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da construção de sentido (GOULEMOT, 2011. p. 114, 115).

Segundo Freire (2011, p. 85), "o corpo humano é um corpo consciente". Ele acha errado separar o que se chama de trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. Nós usamos, no trabalho, o nosso corpo inteiro, mãos e capacidade de pensar. É neste processo que adquirimos experiência de vida e passamos a ler o mundo à nossa volta, de acordo com as circunstâncias em que estamos inseridos. Goulemot (2011, p. 113) fala que "ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados

culturais. É raro que leiamos o desconhecido." Estas considerações apontam para uma metodologia de educação que valorize o gosto dos alunos pela leitura, a partir das suas vivências e interesses. Freire (2011, p. 85-86) nos diz que nossa prática nos ensina e que não devemos duvidar disso:

Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. [...] Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. [...] Estudar é um dever revolucionário (FREIRE, 2011, p. 85-86).

O ato de ler é mais do que a mera decodificação de letras ou pronúncia de frases. É necessário que o aluno crie sentidos, na leitura, com autonomia para que seja capaz de se transformar e interferir no meio onde vive. Se o ser humano é capaz de criar sentidos ou qualquer outra coisa, precisará dos instrumentos necessários e das condições para tal. Um artista plástico, por exemplo, só exercerá a sua aptidão em pintura se tiver materiais adequados como: pincéis, tintas e uma superfície para espalhar suas tintas. Precisará também de um ambiente propício à criação. O artista, no ato da pintura, materializa sua ideia, a partir de conhecimentos prévios adquiridos na vida, através de cursos, observações e experimentações. O artista pinta o que quer e o que lhe dá prazer, porque isso faz sentido para ele. Dentro dessa perspectiva, quais seriam os instrumentos e as condições adequadas para o aluno construir sentidos significativos através da leitura? A escola, nos dias atuais, possui os instrumentos e o ambiente favorável, que motivem o ato de ler? Parece-me que a leitura que faz sentido para o aluno fora da escola vem sendo negligenciada dentro dos seus muros. Segundo Ferrarezi (2014, p. 79):

A leitura tem que servir para alguma coisa! Seja para a fruição, seja para a informação, seja para passar o tempo, seja para mostrar aos outros que sabemos ler e eles não, seja para decorar frases feitas e repeti-las nos churrascos entre amigos, seja para ocupar a mente no banheiro, seja lá para o que for, a leitura tem que servir para alguma coisa para que nós sejamos capazes de lhe atribuir alguma utilidade existencial. Caso contrário, simplesmente não lemos (FERRAREZI, 2014, p. 79).

O que dizer, então, da leitura do texto teatral nas escolas? Infelizmente o sistema educacional em geral ainda não privilegia o teatro nos seus programas de ensino. Segundo Grazioli (2007, p. 15), os currículos escolares podem até prever a atividade teatral nas disciplinas de educação artística e de língua portuguesa. Porém, a forma como estas disciplinas trabalham não contemplam o dinamismo da arte dramática, que permite resgatar o

ser humano integral em corpo, mente e espírito. A disciplina de educação artística limita-se ao exercício da arte plástica e a disciplina de língua portuguesa privilegia outros gêneros, sobretudo narrativos, ignorando o texto teatral, primeiro passo a ser explorado na arte dramática. O aluno, leitor em formação, despertará o gosto pela leitura na medida em que o professor, que tem a possibilidade de escolha dos textos e das metodologias, apresente material adequado de interesse do educando. Este material poderá ser mais eficiente se ajudar o aluno a associar o seu conhecimento de mundo com o conteúdo estudado. Sobre este aspecto Smith (1980, p. 216) nos diz que "as crianças aprendem relacionando seu entendimento do novo àquilo que já conhecem, enquanto modificam ou elaboram seu conhecimento anterior." O autor acrescenta que não é fácil para a criança aprender o que tentam ensinar-lhes porque muitas crianças não consideram certos conteúdos interessantes e necessários para as suas vidas. O conhecimento que antecede a leitura da palavra, que Freire (2011, p. 20) define como palavraramundo e Goulemot (2011, p.115) chama de biblioteca cultural, analogicamente, Smith (1980, p. 217-218) chama de "teoria do mundo" e faz dois questionamentos para explicar esta teoria, quais sejam: "Como, então, adquirimos e desenvolvemos a teoria do mundo que temos em nossas mentes? Como esta se tornou tão complexa, precisa e eficiente?" O autor apresenta uma única resposta que é "através da condução de experiências". Smith reforça esta ideia quando afirma que:

Obviamente, não nascemos com tal teoria. A habilidade para se construir uma teoria do mundo e para se prever a partir desta pode ser inata, mas os conteúdos reais da teoria, os detalhes específicos subjacentes à ordem e estrutura com a qual percebemos o mundo, não nos acompanham desde o nascimento. Mas igualmente óbvio, muito pouco de nossa teoria pode ser atribuído à instrução. Somente uma pequena parte do que conhecemos nos é, na verdade, ensinado. Os professores e outros adultos recebem demasiado crédito por aquilo que aprendemos enquanto crianças (SMITH, 1980, p. 217).

A observação do corpo na sala de aula traz, neste estudo, informações sobre a sua história, marcas de um universo cultural, religioso, social e econômico do aluno e do meio onde ele vive. O corpo ocupa um lugar no espaço e ele próprio é um espaço que se desdobra pela pele, na voz e respiração. É material, pode ser tocado, sentido e contemplado. O corpo, entretanto, pode ser alvo de poder, "objeto tão profundamente investido e modelado por ele que segregava uma visão do mundo e do social"⁸. Existem, na história da humanidade, manobras do poder hierárquico, tanto político como das instituições, para deixar os indivíduos mais "dóceis e úteis":

⁸ FOUCAULT, 2008, apud CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012, p. 12).

O corpo sujeito a normas é inclusive um corpo "corrigido", no qual a sujeição física produz uma consciência também ela subjugada. [...] Visão sombria, que obriga a pensar em profundidade a oposição entre coação e liberdade, assim como a questão central do corpo nessa oposição. Não que a insistência na coação seja talvez a única possível: a modernidade também pode ser considerada como uma empresa de autonomização, "emancipação em relação às tradições e hierarquias". [...] O corpo também pode ser princípio de libertação [...] (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012, p. 12).

A escola pública objeto deste estudo é um estabelecimento de construção de conhecimento, que pode oferecer aos alunos experiências de convívio social, cultural e educacional com princípios de liberdade. Mas existem fatores que funcionam como mecanismos de controle sobre os educandos: vigilância, hierarquia escolar e estrutura física:

Foucault utiliza o termo controle para designar mecanismos de vigilância que não servem exclusivamente para punir, mas corrigir e prevenir, caracterizando uma ortopedia social. Para a configuração do controle dos corpos dos indivíduos, Foucault (2003)⁹ aponta o desenvolvimento de instituições (século XIX) "que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia etc"¹⁰ (CASTRO, 2009, P. 66).

A escola e a sala de aula estão estruturadas para a prática da vigilância: a disposição da carteira dos alunos enfileiradas com corredores para locomoção dos corpos e a posição da mesa do professor feita para proporcionar o controle pelo olhar, em que o professor poderá localizar o aluno que quiser a qualquer momento. Durante a vida escolar, os alunos são instruídos a cumprir horários de entrada e saída, fazer silêncio, responder tarefas, permanecer sentados e com "modos". Estes instrumentos de controle dos corpos funciona de maneira silenciosa, com normas e regras, que são internalizados pelos corpos dos alunos durante anos. Os corpos devem ficar organizados de forma visível ao olhar do professor para que a atividade seja executada dentro de um espaço físico controlável. Nesta perspectiva, o professor que se propõe a quebrar estas estruturas de controle internalizadas pelos alunos, deve sentir que faz parte da vida escolar deles e deve também reconhecer a importância do seu papel na leitura de mundo desses que buscam na escola o norte para superar as diferenças sociais em que vivem.

A linguagem teatral vem requerer do professor uma nova postura de mediador de leitura, que, de certa forma, rompe com esse controle pedagógico, que dificulta a leitura

⁹ FOUCAULT, M. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

¹⁰ CASTRO, P. A. Corpo: rebelde ou docilizado? Uma análise etnográfica do controle na sala de aula. In MATTOS, Carmen L. G.. de; FONTOURA, Helena A. da (Org.) *Etnografia e educação/relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 66.

criativa do aluno. A arte dramática, segundo Helena Barcelos, "desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como, concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo" (BARCELOS apud GRAZIOLI, 2007, p. 21). Essas razões já configuram um ambiente propício à presença do teatro no espaço escolar. O corpo está presente em todo este processo e a leitura do texto teatral torna-se, então, geradora de ações onde este corpo vai atuar. Segundo Grazioli (2007), "o texto teatral é concebido pelos dramaturgos com um destino predeterminado: projetar o espetáculo cênico." Os gêneros lírico e narrativo, por exemplo, não têm esta especificidade, porque não foram escritos com certos elementos estruturais e estéticos que possibilitam a encenação. Segundo Reis¹¹, a recepção do texto lírico e do texto narrativo se concretiza pela leitura, enquanto que a recepção do texto dramático "pré-pronto" "inacabado" se dá quando ocorre a sua representação (REIS apud GRAZIOLI, 2007, p. 86). Esta perspectiva foi desconstruída na encenação contemporânea desde o final do século XIX, na medida em que o texto dramático passou a configurar uma obra autônoma. O autor classifica os dois primeiros como:

"fundamentalmente literários", na medida que remetem para a dimensão verbal do literário, isto é, literários na condição de textos escritos, a princípio, para serem lidos. O drama é também classificado como literário, pois também é verbal, porém, como sua finalidade não é somente a leitura, é "mais do que isso" (REIS apud GRAZIOLI, 2007, p. 86).

Para trabalhar a leitura do texto teatral na escola, precisei elaborar uma oficina de teatro com noções de encenação, para que os alunos, ao lerem o texto dramático, não estranhasssem o gênero. O ideal, portanto, foi realizar um trabalho conjunto entre leitura e encenação. Os alunos não leram para apresentar uma peça de teatro para uma plateia. Eles leram obras do gênero dramático e transcederam esta leitura para as improvisações na própria sala de aula. No trabalho com o texto teatral, os alunos compartilharam a leitura entre si nos diálogos e rubricas característicos desse gênero. A leitura deste gênero promoveu o compartilhamento do texto e a experiência social da cooperação e da escuta. Nesse processo de leitura, o corpo observava e era observado. Nós nos comunicamos com nosso corpo: olhos, sorrisos, braços, pernas, dedos dos pés e gestos. A linguagem corporal não apenas nos falou dos outros, mas pode revelar também como nos sentimos e nos preocupamos em relação a nós mesmos. Pude, pela leitura corporal, observar e chegar a determinados alunos de maneira diferenciada, porque a pluralidade de comportamentos era grande. Um mesmo método de ensino, às vezes não flui com todos os alunos. Apesar da diversidade de personalidades numa

¹¹ REIS, *O conhecimento da literatura*, p. 265.

sala de aula, existem certas posturas corporais que são universais e se manifestam da mesma forma nas pessoas. Segundo Alan e Barbara Pease:

A linguagem do corpo é o reflexo externo do estado emocional da pessoa. Cada gesto ou movimento pode ser uma valiosa fonte de informação sobre a emoção que ela está sentindo num dado momento. [...] O segredo da linguagem corporal está na capacidade de captar o estado emocional de uma pessoa escutando o que ela diz e observando seus gestos e atitudes. A nossa época tem uma verdadeira obsessão pela palavra falada e pela capacidade de comunicação oral. Mas é interessantíssimo notar a contradição entre o discurso falado e o transmitido pelo corpo (ALAN; PEASE, 2005, p.19).

Figura 1 – Postura com mãos na testa



Figura 2 – Postura com os pés na cadeira



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

As teorias, aqui apresentadas, reforçam a hipótese de que o leitor proficiente se desenvolve a partir de um contexto formativo em que a experiência de vida traz conteúdos de mundo que podem ser associados e agregados aos novos conhecimentos promovidos pela leitura. Dessa forma, a leitura torna-se mais interessante e passa a fazer algum sentido na vida do estudante, que poderá, a partir dessa vivência, tentar modificar, com autonomia e liberdade, o seu ambiente de acordo com as suas conveniências. Nesse processo, consideramos que a leitura remete a um texto e a um corpo que lê num determinado ambiente. Esse corpo produz, no ato da leitura do texto, significados e diferentes modos de enunciação. O corpo do aluno fala enquanto lê e sinaliza, para o professor, possíveis caminhos, fundamentados no diálogo, para realizar uma intervenção em leitura com suporte no texto dramático, que sugere movimentos corporais dissociados dos mecanismos de controle verificados normalmente na sala de aula.

2º ATO – ETNOGRAFIA

Figura 3: Lupa¹²



Fonte: Internet- Google imagens

¹² Fonte: <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR+investiga%C3%A7%C3%A3o+lupa&imgrc>

Cena 1 - A escolha do método

Este trabalho circunscreve-se nas pesquisas etnográficas em educação, uma vez que faz uso da observação participante, realiza entrevistas, aplica e analisa questionários, observa o comportamento dos alunos, num determinado período de tempo. O método de pesquisa escolhido caracteriza-se como qualitativo. As entrevistas possuíram a finalidade de responder questões e estabelecer comparativos com outros dados levantados. Permitiram documentar o não documentado, isto é, descrever as ações do objeto pesquisado, reconstruir sua linguagem e formas de comunicação no cotidiano do fazer pedagógico. Os questionários foram documentos usados para completar as informações coletadas através do registro escrito do contexto em estudo.

A pesquisa etnográfica, segundo André (2012), possui algumas características que a vinculam com a educação. A primeira é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo. O pesquisador busca características do fenômeno estudado, observa o que está acontecendo e a sua evolução no decorrer da pesquisa. Uma segunda característica da etnografia é a importância do significado na maneira de como os indivíduos pesquisados veem a si próprios, suas experiências e a sua leitura de mundo. Cabe ao pesquisador apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. Outra característica é a aproximação do pesquisador com as pessoas, situações e locais, permanecendo com eles um período de dias ou meses, que permite reconstruir os processos e as relações que configuraram a experiência escolar diária. Finalmente, a descrição e a indução são características etnográficas importantes porque "o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos". (ANDRÉ, 2012, p. 29).

O estudo partiu dos seguintes questionamentos: Por que os discentes não são proficientes em leitura, no 8º ano, depois de tanto tempo de escolarização? Os textos tradicionalmente trabalhados são adequados à idade/série e aos interesses dos alunos? Os textos do livro didático são interessantes? O tamanho dos textos (longos ou curtos) interfere na disposição do aluno para ler? O contexto de práticas de letramento do bairro interfere no desenvolvimento de práticas de leitura mais complexas, como as esperadas para as séries finais do Ensino Fundamental? São tantos questionamentos que resolvi começar pela história dos alunos (entrevistei pais, grupo gestor e alunos). Em seguida, apresento algumas informações sobre o bairro e depois sobre a escola. Dos dados etnográficos, também faz parte uma autoetnografia empreendida com o propósito de sistematizar as vivências de professor naquele contexto de ensino e de formação, para melhor compreensão de todo contexto do estudo do qual faço parte. Como parte do contexto, eu precisava entender o meu papel dentro

daquela realidade e de que forma eu poderia agir para despertar naquele grupo o gosto pela leitura. Minhas observações e preocupações em relação à formação dos alunos, no contexto social em que viviam, estão correlacionadas com a minha trajetória existencial.

Usei inicialmente dois critérios para reconhecer a turma que necessitaria de uma intervenção. O primeiro partiu das minhas observações, em sala de aula, em duas turmas de 8º ano. O segundo critério partiu das conversas com os responsáveis pelos alunos na reunião de pais ocorrida no primeiro bimestre, em abril de 2014. Os dois primeiros critérios já despertaram meu interesse pela turma do 8º ano A, pelas razões que discutirei mais adiante na Cena 03, quando traço um perfil dos alunos. Direcionei, então, o meu levantamento de dados para essa turma conforme instrumentos do quadro 2. Por fim, um projeto de intervenção foi elaborado, com práticas de leitura do texto teatral, em oficina desenvolvida com a turma de alunos do 8º ano A (2014).

Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa etnográfica

	PERÍODO	ATIVIDADE	ASSUNTO	PARTICIPANTES	Nº
1	30/01/2014	Texto <i>Sara e Ranulfo</i> ¹⁴ Questionário/redação (Anexo A)	Identidade	16 meninos 16 meninas	32
2	Abri/2014 I Bimestre	Entrevista	Hábitos dos alunos em casa	Pais ou responsáveis (cinco do 8º A e quatro do 8º B)	09
3	Abri/2014	Entrevista	Casos de violência e doenças, deficiências	Diretora, vice-diretora e coordenadora	03
4	Abri/2014	Entrevista	Ambiente para leitura em casa	05 meninos 02 meninas	07
5	28/04/2014	Redação (Anexo B)	Bairro	09 meninos 15 meninas	24
6	Julho/2014 II Bimestre	Entrevista	Hábitos dos alunos em casa	Pais ou responsáveis (8º A)	06
7	29/10/2014	Redação (Anexo C)	Gosto pela leitura	11 meninos 14 meninas	25
8	03/12/2014	Questionário ¹⁵ (Anexo D)	Hábitos de leitura	13 meninos 17 meninas	30

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

¹⁴ BORGES, Nívea. Sara e Ranulfo. 2009. Disponível em: <<http://niveaborges.blogspot.com.br/2009/05/producao-textual-sara-e-ranulfo.html>>. Acesso em 10 fev. 2014.

¹⁵ GLÁUCIA; DANIELE. Questionário sobre o hábito de leitura 8º e 9º ano. Disponível em: <<http://domlustosainfo.blogspot.com.br/2011/03/questionario-sobre-o-habito-de-leitura.html>> Acesso em: 10 fevereiro 2014.

Nos procedimentos etnográficos, usei oito instrumentos: interpretação do texto "Sara e Ranulfo" (anexos A e B) com tema voltado para identidade; entrevistei quinze responsáveis pelos alunos em duas reuniões de pais; entrevistei a direção e coordenação da escola para saber sobre possíveis casos de violência, doenças ou problemas cognitivos registrados na turma; entrevistei sete alunos em aulas de leitura; apliquei redação com tema versando sobre a vida dos alunos no bairro (anexos M, N, O, P, Q e R); apliquei redação sobre o gosto pela leitura e os alunos responderam também a um questionário sobre hábitos de leitura (anexos E, F e G). O levantamento destes dados se realizou entre janeiro e outubro/2014. A partir desse mês, realizei uma oficina teatral que se estendeu até dezembro de 2014, contemplando a leitura de textos teatrais da biblioteca escolar e do livro didático, exibição de filme na sala de aula e jogos dramáticos com improvisações a partir de situações-problema. Apliquei técnicas desenvolvidas por Augusto Boal e Viola Spolin, que deu grande contribuição ao ensino de teatro nas escolas¹⁶.

Cena 2 - Leitura no mundo dos alunos: o olhar dos pais

A escola fez, ao final de cada bimestre, uma reunião chamada de “Plantão Pedagógico” em que os pais vão à escola para pegar os boletins dos filhos. Conversei com alguns pais de alunos no 1º bimestre (cinco pais do 8º A e quatro pais do 8º B) e 2º bimestre (seis pais do 8º A). Nessas reuniões há sempre uma solenidade de abertura, no salão de eventos (figura 3) feita pela diretora, que passa informativos para os presentes. Depois, os professores vão para as salas, para distribuir os boletins aos pais. Às vezes, os pais ou responsáveis pelos alunos, perguntavam como estavam os filhos. Geralmente estavam preocupados com o comportamento deles. Neste momento, eu aproveitava para saber mais sobre os hábitos de estudos desses estudantes em casa. A conversa era rápida porque existiam outros pais apressados, na fila de espera, para pegar o boletim, pois muitos trabalhavam naquele horário e estavam preocupados em sair logo, apesar da escola fornecer atestado de comparecimento. Fiz anotações dessas conversas. A reunião de pais foi importante para

¹⁶ Viola Spolin - autora e diretora de teatro- é considerada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional. Em 1938 assumiu a supervisão da Works Progress Administration's Recreational Project (WPA) e percebeu a necessidade de criar um sistema de fácil apreensão para o ensino do teatro, como forma de superar as barreiras étnico-culturais que verificou na instituição. Dedicou a sua vida ao teatro-educação e recebeu, entre outras distinções, o título de doutor *honoris causa* em Artes, em 1978, pela Eastern Michigan University. (SPOLIN, 2012)

obter mais informações sobre a vida dos alunos em família, na perspectiva do olhar adulto sobre os seus filhos.

Figura 4 – Salão de eventos da Escola Maria Constança



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A conversa com os pais girou em torno de cinco perguntas básicas: 1- Que horários o seu filho(a) reserva para os estudos? 2 - Algum adulto na casa acompanha as lições diárias do seu filho? 3 - Vocês estabelecem horários de estudos, de uso do computador, de dormir etc.? 4 - Na sua casa tem livros, jornais, revistas? 5 - O seu filho trabalha ou faz algum curso? Em que horários?

As respostas dos pais sinalizaram comportamentos dos filhos na sala de aula. Os alunos usavam muito o celular, conversavam bastante ou demonstravam cansaço. Segundo os pais, não existia um horário fixo para os filhos estudarem. Três pais informaram que cobravam os deveres de casa dos seus filhos e os outros alegaram que não cobravam tanto porque chegavam cansados do trabalho e não olhavam sempre as lições dos filhos. Outro ponto que me chamou atenção foi a frequência de tempo que os alunos dedicavam às redes sociais. Era evidente o empenho dos alunos às redes sociais, negligenciando, assim os estudos. Percebi também que alguns pais entrevistados já não conseguiam estabelecer limites sobre as vontades dos filhos. Tudo isso se refletia na sala de aula e influenciava no desempenho escolar. Nenhum dos entrevistados tinha assinatura de jornais ou revistas em casa. A ocorrência de livros em casa também não foi observada na maioria dos onze entrevistados. Quatro deles citaram os livros didáticos dos filhos. Sobre ocupações dos alunos no turno oposto ao da escola, um pai informou que o filho ajudava no comércio ambulante e uma mãe disse que a filha ajuda nos serviços de diarista. Uma outra mãe disse que a filha fazia curso de teatro no próprio bairro. Houve um pai que me perguntou como o seu filho estava se comportando nas aulas e eu mostrei as minhas observações anotadas no diário de classe que diziam: “aluno chega com frequência no segundo horário, apresenta cansaço e sono, não faz os exercícios de classe completos e quando bate o horário me diz que vai

terminar em casa, o que não acontecia. O caderno é desorganizado”. Diante disso, o pai desse aluno disse-me que iria cortar por um mês o uso do computador, pois o seu filho sempre dormia tarde. Na aula seguinte à reunião com os pais, esse aluno comentou que o seu pai tinha cortado o uso do computador por causa do comentário que fiz sobre ele na sala de aula. Eu o chamei para conversar e constatei que esse aluno entendia muito de informática e até me deu dicas de como construir um site e um blog. O rendimento dele melhorou bastante depois da conversa que tive com o pai dele. O aluno passou a ler mais nas aulas de leitura, pedia sempre para fazer leitura em voz alta quando estudávamos textos do livro didático e passou a debater com mais frequência.

A conversa com os pais deixou evidente que eles querem proporcionar aos filhos melhores oportunidades na vida, mas não conseguem acompanhar devidamente os estudos dos filhos em casa, por motivos de trabalho ou falta de tempo. Os pais achavam que os filhos tinham a obrigação de estudar e quando os filhos não correspondiam eram qualificados de relaxadas e preguiçosos, termos usados em quatro entrevistas. Achavam, então, que a solução seria o castigo. Quando um pai ou mãe me perguntava em tom meio agressivo sobre o filho, eu respondia de maneira branda, quando desconfiava que o meu aluno poderia sofrer retaliações físicas em casa. Vale registrar também a leitura que fiz dos pais ou responsáveis pelos alunos participantes deste estudo, no dia do Plantão Pedagógico, quando iam buscar os boletins dos filhos. Muitos assinavam com dificuldade a lista de recebimento do boletim. A caligrafia era irregular, insegura e outros nem sabiam escrever. Este dado sugeriu o convívio dos alunos em um contexto familiar pouco letrado, o que aumenta a responsabilidade da escola em relação às práticas de letramentos que precisam ser empreendidas.

Seguindo o estudo etnográfico, depois das minhas observações nas turmas do 8º ano e informações dos pais na reunião do primeiro bimestre, busquei mais informações com o grupo gestor.

Cena 3 - Entrevista com o grupo gestor

Trabalhei, no ano letivo de 2011, na biblioteca da escola no turno vespertino. Lá tomei conhecimento de casos de alunos maltratados em casa, pois chegavam à escola com marcas de queimaduras e ferimentos, outros já tinham sido abusados sexualmente por padrastos. Alguns alunos eram levados para a biblioteca por professores ou direção, para tentar resolver alguns problemas, principalmente de comportamento. Pais eram chamados para esclarecer questões relacionadas aos seus filhos e eram levados, às vezes, para a biblioteca porque a sala da diretoria era pequena e não comportava muita gente. A biblioteca

geralmente ficava vazia no horário das aulas. Quem a usava eventualmente nesses horários eram os professores do fundamental I. O local de leitura era então transformado na 'sala dos problemas' e eu, que trabalhava na organização da sala de leitura, tomava conhecimento de muitos casos relacionados aos alunos. Esta experiência despertou em mim o interesse em saber se existiam casos graves relacionados aos alunos do 8º ano, pois eu precisava conhecer a turma para então traçar um plano de formação em leitura que considerava o corpo leitor, a leitura do mundo e a da palavra.

Entrevistei a diretora, vice-diretora e a coordenadora da escola, registrando suas respostas no caderno, para obter informações sobre possíveis fatores externos que poderiam interferir no aprendizado em leitura dos alunos. Obteve as seguintes informações, sintetizadas no quadro 3, abaixo, que apresenta as perguntas feitas, as respostas e as relações com o perfil dos alunos na sala de aula.

Quadro 3 – Entrevista: casos de violência e doenças com alunos do 8º A

PERGUNTA	Nº DE CASOS	DESCRIÇÃO DE CASOS	REFLEXO NA SALA DE AULA
1- Existe caso de violência ocorrido com algum aluno da turma?	00	00	00
2- Existe aluno com algum problema cognitivo?	00	00	00
3- Existe aluno com algum tipo de deficiência física ou mental?	04	- dois com deficiência visual leve. - Um com deficiência auditiva moderada. - Um caso de nanismo.	Baixo rendimento dos alunos com deficiência visual e auditiva e muitas faltas da menina com nanismo.
4- Existe algum caso de envolvimento com drogas, alcoolismo ou passagem policial?	01	- drogas e assalto a ônibus - alcoolismo	Aluno sentava no fundo da sala, era participativo, mas às vezes chegava com os olhos vermelhos e ficava disperso na aula.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Estes dados sinalizam que alguns problemas são difíceis de resolver na escola, pois dependem muito da participação dos pais no processo de busca de soluções. A escola pode e deve fazer encaminhamentos. Observei que um dos alunos com problemas visuais se sentava no fundo da sala e outro na primeira fileira. Os dois não usavam óculos. Um deles tinha óculos, mas, por vaidade, não gostava de usar. O outro não tinha óculos, apesar do problema e os pais foram chamados para providências. Os dois alunos com problema de visão não demonstravam interesse pela leitura. Um deles se queixava que os olhos ardiam quando lia muito.

A menina com nanismo fazia esforço para sentar, pois a cadeira era um pouco alta para

ela, que ficava com os pés pendurados. Era tímida e se esforçava para fazer todas as atividades. Não gostava de ler alto e tinha bom comportamento. Suas faltas constantes sinalizaram que eu deveria buscar mais informações. Ela faltou algumas avaliações e fez segunda chamada. A direção me informou que ela, às vezes, não ia para a escola porque não tinha ninguém da família para levá-la. Os pais trabalhavam e quem levava ela era um irmão. Quando este não podia, ela faltava à escola. Lembro-me que, quando ainda trabalhava na sala de leitura, essa aluna sempre buscava a biblioteca no horário do intervalo. Ficava encantada com aqueles livros todos. Fiz a carteirinha dela para levar os livros emprestados para casa. Ela gostava de ler e quando terminava de ler um livro sempre pegava outro.

O aluno da sala, usuário de drogas, se envolveu num assalto a ônibus e chegava na sala eventualmente com comportamento alterado e com os olhos vermelhos. Ele entrou na escola no 7º ano vindo de escola particular. Gostava de rock e sua calça ou bermuda jeans tinha rasgos. Apreciava sentar com um dos pés na própria cadeira. Era questionador, gostava de debater e de ler. A turma não apresentou grandes problemas de doenças, cognição ou casos de violência que justificassem a falta de interesse pela leitura. Onde estaria então o problema identificado nas aulas? A escola não estaria formando bons leitores, apesar de possuir uma sala de leitura com um acervo diversificado para todas as idades? Na sequência etnográfica, procurei ouvir os alunos para conhecer, na perspectiva deles, os gostos e opiniões sobre leitura, lazer, o dia a dia no bairro, escola etc.

Cena 4 - Os alunos do 8º Ano A

No ano de 2014, lecionei em duas turmas de 8º ano no turno matutino. Adotei dois critérios para decidir qual turma passaria pela intervenção em leitura. No primeiro, observei o comportamento dos alunos das duas turmas de 8º ano em relação às práticas de leitura em sala de aula. No segundo critério, levei em conta o resultado da conversas com os pais dos alunos do 8º ano A e B no Plantão Pedagógico realizado no primeiro bimestre, descrito anteriormente.

Direcionei inicialmente minha atenção aos alunos que se recusavam a ler em voz alta quando solicitados. Poucos liam voluntariamente. Outro aspecto observado acontecia nas aulas de leitura. Eu levava para a sala livros diversificados para leitura silenciosa e comentários no final da aula. Eles só conseguiam ficar atentos durante um período de meia hora aproximadamente. Depois começavam a se dispersar com conversas paralelas. Eu

sempre buscava informações com eles sobre os livros que gostariam de ler para atendê-los na medida dos seus interesses. Observei também, ao tomar conta das provas do bimestre, que muitos alunos não entendiam alguns enunciados relacionados aos textos e pediam explicação. Quando eu perguntava se leram o texto da prova, respondiam que não. Queriam responder de qualquer jeito. Alguns se queixavam de que os textos eram longos. Percebi também que geralmente liam na escola por obrigação. Muitos perguntavam, antes de efetuar uma leitura de texto do livro didático, se valia ponto. Vejo, neste conjunto de fatores, que a leitura oferecida na escola não é tão interessante quanto a leitura nas redes sociais. O problema aqui verificado não foi a falta de leitura, mas a qualidade dessa leitura e a forma como ela estava sendo mediada no sentido de mostrar ao aluno a importância do ato de ler para a vida deles. Solé (1998, p. 34), considera que a leitura e a escrita figuram como objetivos muito importantes da educação básica. A autora fala que um dos grandes desafios da escola é fazer os alunos lerem com proficiência. Dessa forma, as pessoas que não conseguem realizar esta aprendizagem ficam em desvantagem para agir com autonomia nas sociedades letradas. Sobre a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental ela diz que:

Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área - estabelecer inferências, conjecturas, reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 34).

A leitura é de grande importância no Ensino Fundamental se considerarmos que o aluno terá oportunidade de construir a sua própria opinião no exercício constante das releituras, debate e troca de informações. Os meus alunos demonstravam pouca disposição para reler os textos, faziam poucas inferências e aguardavam passivamente os meus comentários. As duas turmas de 8º ano apresentaram perfis distintos. O 8º A era uma turma com comportamentos que oscilavam entre a atenção participativa e o barulho total. Um dos fatores que despertou a minha atenção para essa turma foi a existência de uma pequena parcela de treze alunos leitores (10 meninas e 03 meninos). Pensei em usar esses poucos leitores como apoio durante a intervenção para incentivar os outros colegas a lerem mais.

Na turma do 8º B, a maior parte dos alunos não demonstrava muito interesse pela leitura. Era barulhenta também, porém com altos índices de agressividade física e verbal, tanto as meninas quanto os meninos. Os casos que chegavam ao meu conhecimento de alunos envolvidos com drogas, alcoolismo e assaltos foram maiores com alunos do 8º B. Todos os

professores reclamavam dessa turma e dois alunos, com comportamentos muito inadequados, foram transferidos para outra turma.

Três meses de intervenção de teatro seria muito pouco para conseguir resultados expressivos com o 8º B, porque, em primeiro lugar eu teria que administrar o problema da indisciplina, que nem os professores nem a direção conseguiram resolver. Em segundo lugar, como a oficina a ser administrada teria técnicas de teatro, e nesta modalidade o ideal é que as pessoas pratiquem voluntariamente, considerei que seria mais produtivo trabalhar com o 8º A, que respondeu melhor e demonstrou mais interesse.

Administrei, para as duas turmas, uma aula com técnicas teatrais de relaxamento, expressão corporal, oralização e improvisação a partir de situações sugeridas e o 8º A demonstrou maior criatividade, receptividade e participação grupal. Manifestou ainda interesse nesse estilo de aula enquanto que o 8º B demonstrou imaturidade. Os alunos do 8º A, com faixa etária entre 12 e 16 anos, tinham um bom relacionamento entre si e respondiam bem às propostas oferecidas. Outros alunos nessa sala eram muito tímidos e quase não falavam quando eram solicitados a fazer uma leitura em voz alta. Alguns eram muito falantes e sempre dispostos a responder os exercícios. Em vista dos motivos expostos acima, decidi aplicar a intervenção na turma do 8º A usando os seguintes instrumentos: 1 - Texto "Sara e Ranulfo", sobre identidade; 2 - Entrevista com alunos; 3 - Redação sobre o bairro da Mata Escura; 4 - Redação sobre estímulo pela leitura?" 5 - Questionário sobre hábitos de leitura.

No primeiro instrumento, usei o texto "Sara e Ranulfo" que versava sobre identidade (anexos A e B). O objetivo foi levar o aluno a falar de si. Participaram desta atividade 32 alunos (16 meninos e 16 meninas). A atividade foi organizada na seguinte sequência: Primeiramente leitura do texto "Sara e Ranulfo", depois quatro questões sobre as personagens, em seguida cinco perguntas sobre aspectos físicos e comportamentais das personagens, depois treze perguntas para o aluno falar de si (aspectos físicos e de comportamento). Na última questão o aluno foi convidado a produzir um texto de cinco parágrafos, a partir das respostas do quesito anterior. Esta atividade forneceu informações importantes para composição da oficina de teatro como: consciência de si e do outro no espaço da sala de aula e gostos pessoais e/ou profissionais. As informações foram usadas, sobretudo nas improvisações sugeridas e nas rodas de conversa. Selecionei algumas dinâmicas de grupo de acordo com os dados levantados na nessa atividade. A seguir apresento alguns textos dos alunos com comentários¹⁷.

¹⁷ Adotei um nome fictício para cada aluno participante, para manter os princípios de ética em pesquisa.

Figura 5 – Depoimento da aluna Rosa sobre seu físico

D até H

Sou lindinha. Minha Pele é morena tenho os cabelo Prata comprida e encaracolados. Mais quando eu tinha uns 9 anos meu cabelo era bem cheio de cachos mais do que os cachos que eu tenho agora. Mais mesmo assim eu acho meu cabelo lindo os meus olhos são castanhos escuros e eu acho meus olhos eu acho eles linda.

I até K

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A aluna Rosa (figura 5) fala da sua aparência física com satisfação, quando qualifica de lindos os seus cabelos encaracolados e olhos castanhos.

Figura 6 – Depoimento da aluna Rosa sobre os seus gostos

L

Tomo muito mesmo. Passo o dia no computador jogando e nas Redes Sociais como Ask, Facebook, Tumblr, Twitter etc. Eu só jogo o meu Jogo favorito que é o Stardoll eu amo esse Jogo. É um Jogo de boneca mas eu tenho vários amigos no Jogo e me dirijo muita mesma.

M

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

No que se refere aos gostos pessoais, a aluna Rosa (figura 6) fala que "ama" passar o dia no computador, jogos virtuais e redes sociais. Que tempo ela dedica aos estudos? Este é um comportamento verificado na maioria dos depoimentos dos alunos.

A aluna Camila (figura 7) diz que é um pouco agitada, mas também quieta, comportamento verificado na maioria dos alunos do 8º A. Sobre o relacionamento com os colegas ela diz que é bom. Isto corresponde ao perfil da turma. Ela gosta de desenhar, ver TV, ficar na internet, dormir, dançar e tudo isso a deixa feliz, porém ela, como a maioria da turma, não menciona um tempo em casa para leitura de livros ou mesmo das tarefas escolares. Ficar na internet, por exemplo, sugere algum tipo de leitura, mas quem está mediando essa leitura? Que tipo de leitura ela está fazendo e o que está aprendendo?

Figura 7 – Depoimento da aluna Camila sobre seu comportamento e gostos pessoais

Eu sou um pouco agitada as vezes mais também sou quite quando quero. Eu me comporto bem na sala. Não tenho muitas reclamações do professor meu relacionamento com meus colegas é legal eu gosto de todo mundo e falo com todos gente de todos como uma família.

As coisas que eu mais gosto de fazer é ouvir musica e desenhar. Gosto de ver TV drama internet eu gosto de tudo um pouco principalmente quando eu tiver um dia só eu faço tudo que quiser como, durmo, danço ate mais que mais e assim em que eu sou uma menina feliz e muito alegria.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Na figura nº 08 a aluna Manuela fugiu da proposta de redação. Era para falar dela e

não criar uma narrativa com o nome da personagem Sara do texto lido anteriormente.

Figura 08 – Texto da aluna Manuela

Aproveite as respostas que você deu e faça um texto. As respostas de **a** até **c** devem estar num parágrafo; as de **d** a **h**, em outro; as de **i** a **k**, em outro; em outro ainda as de **l**; e, por último, a resposta do item **m**.

Um detalhe importante: o fato de aproveitar suas respostas não quer dizer simplesmente coloca-las uma depois da outra, só tirando as perguntas. Elas apenas serão um apoio para você escrever seu texto.

E atenção: não se esqueça de colocar um título em seu texto

A marinha dos outros de Deus

Daté H

Sara era alta, morena os olhos eram
verdes e castanhos de vez em quando. Era
uma menina com pele lisa e macia.
Sua mãe Te chama de ANGEL: SARAH VENI!

I até K

Moro asta dia vai permanecer para dentro da
máq. quando moro vim a cora del meu dia que
tem muita offensas mas, é a noite só deles: como voce
fazia com seu cedegon moro dormiu entre os meus m

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Não falou dos gostos pessoais, nem da sua aparência física. Nos quesitos sobre o texto, as respostas de Manuela foram coerentes, porém quando era para falar de si, fugiu completamente da proposta. Numa primeira análise, isso pode sugerir falta de compreensão do enunciado. Inferi que Manuela não queria falar de si, apesar de ter respondido ao quesito anterior sobre dados pessoais .

Antes de finalizar esse instrumento e passar para o próximo, de entrevistas com os alunos, vale destacar o depoimento da aluna Sofia (figura 09), que reclama, no último parágrafo da sua redação, sobre o barulho que atrapalha a aula e a concentração. A turma era muito agitada, tinha muita energia, mas quando solicitada atendia, prestava atenção e rendia.

Figura 09 – Depoimento de Sofia sobre barulho na sala de aula

Sobre meu comportamento da minha relação com meus amigos falar também sobre os alunos que ficam fazendo zueira na sala e incomoda os outros que estão de concentram

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

O segundo instrumento foi uma 'entrevista com alunos'. Escolhi sete alunos que

apresentaram certos comportamentos corporais nas aulas de leitura tais como: cansaço, sono, dificuldade de concentração, muita conversa paralela, desenho quando deveria ler, uso frequente de celular e timidez na leitura em voz alta. O objetivo daquela conversa era descobrir os motivos que levavam aqueles alunos específicos a manifestarem comportamentos que poderiam atrapalhar o progresso da compreensão de textos, nas aulas em que a leitura era um fator fundamental para o aprendizado. Direcionei a conversa no sentido de levantar alguns dados sobre a rotina deles em casa. Quis saber se o ambiente da casa era favorável à leitura, conforme demonstrado no quadro 4.

Quadro 4 – Ambiente de leitura na casa dos alunos

PERGUNTAS		RESPOSTAS
01	Quantas pessoas moram com você?	Sete alunos responderam uma média de quatro a cinco pessoas
02	Você tem o hábito de dormir tarde?	Sete alunos responderam que ficam até tarde com computador, celular, videogames e gastam muito tempo em redes sociais.
03	Na sua casa tem assinatura de jornal ou revista?	Sete alunos responderam que não.
04	Existe alguma coisa que atrapalha a sua concentração na hora de estudar em casa?	Cinco alunos responderam que o barulho de televisão ligada, som alto e discussões familiares eram constantes
05	Você costuma ler deitado(a)?	Duas alunas responderam que sim, mas que depois de certo tempo, ficam com os ombros doloridos.

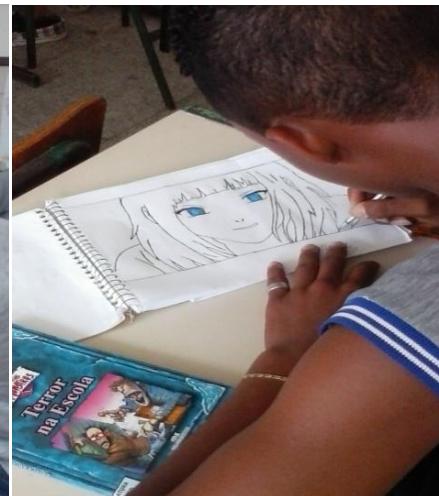
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

As aulas de leitura eram momentos onde eu intensificava a minha observação das posturas corporais dos alunos enquanto liam. Às vezes, eu circulava a sala e me aproximava dos alunos para compartilhar o que estavam lendo ou quando me chamavam. Eu me aproximava também dos alunos que apresentavam algum sinal de fadiga, como sono ou cansaço (figura 10) ou quando preferiam desenhar no lugar da leitura (Figura 11).

Figura nº 10: Aluno com sono



Figura nº 11: Aluno desenhando



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Essas perguntas só foram feitas aos sete alunos que chamaram a minha atenção pelos motivos expostos anteriormente. Eu coloquei a minha mesa no canto esquerdo da sala ao lado da lousa. Chamei um por vez para entrevista, enquanto os outros alunos estavam distraídos lendo os livros da biblioteca, levados para a sala na aula de leitura. As respostas apresentaram alguns pontos em comum como dormir tarde por causa do uso do computador ou celular em casa. Nenhum aluno disse que dormia tarde porque ficava estudando ou lendo algum livro. Somente dois tinham quarto individual. A média de pessoas que moravam nas casas foi de cinco pessoas em casas de dois quartos. Dois alunos disseram que dormiam na sala. Em nenhuma das casas os estudantes entrevistados contavam com assinatura de jornal ou revistas. Quanto ao tipo de texto de que gostavam de ler, as duas meninas entrevistadas afirmaram gostar de ler poesia e HQs, respectivamente. Dos cinco meninos, um gostava de poesia, dois liam HQs da Turma da Mônica e super-heróis, e dois disseram que detestavam ler. Um dos alunos que lia HQs de super-heróis gostava de desenhar também nas aulas de leitura. Eu, como mediador no processo de leitura dele, não proibia, mas entramos num acordo. Ele teria um tempo para desenhar, contanto que se esforçasse para ler, pelo menos meia hora antes do desenho. Ele concordou. Quanto à posição de leitura em casa, somente as meninas disseram que gostavam de ler deitadas na cama. Cinco alunos reclamaram do barulho dentro de casa à noite até o horário de 21:30h aproximadamente. Televisão ligada, som alto, e discussões familiares faziam parte da rotina alguns deles.

Juntando os dados que os pais forneceram com as respostas desses alunos, podemos inferir que os hábitos de leitura em casa não são recorrentes, especialmente no que se refere à leitura de livros, jornais ou revistas. Os alunos estão lendo com mais frequência textos da

internet como memes, que é a mistura de imagens de personagens conhecidos ou não com frases e/ou falas engraçadas, além de mensagens no WhatsApp, Facebook, entre outras redes sociais. Essas modalidades de leitura atualmente atraem mais os adolescentes. São dinâmicas, interativas e cheias de movimento. Diante de tudo isso, o livro que tem textos fixos numa folha de papel branca, parece perder espaço. O que fazer, então, para atrair a atenção dos alunos para a leitura dos livros de uma forma diferente da que vem sendo feita na escola atualmente? Penso que uma oficina com textos do gênero teatral pode ser uma alternativa interessante porque o trabalho com esse tipo de texto, por envolver ação, ganha uma dinâmica que insere os sujeitos dentro das situações do seu dia a dia, ou seja, o aluno lê um texto inicialmente para depois construir a cena com movimentos corporais num cenário que ele também pode construir. Já os textos da internet sugerem o contrário. Os movimentos verificados na tela do computador atraem cada vez mais para a imobilidade corporal. As pessoas ficam muitas horas sentadas apurando as vistas e mexendo apenas os dedos no teclado. O resto do corpo não trabalha. Existe aprendizado com o uso do computador, porém com passividade corporal, num espaço restrito de uma cadeira e sem mediação do professor. Na oficina teatral há aprendizado com o corpo em movimento e com o dialogismo mediado pelo professor em interação com a turma toda, no espaço ressignificado da sala de aula.

Depois de tentar entender o que acontecia dentro da casa dos alunos, dei continuidade à pesquisa com uma redação sobre o bairro da Mata Escura, cujos dados serão discutidos na próxima cena.

Cena 5 - O bairro da mata escura

Apliquei, no terceiro instrumento, uma redação para os alunos falarem sobre o seu bairro. No desenvolvimento do meu trabalho, senti a necessidade de conhecer um pouco mais as características do entorno, no bairro onde moravam meus alunos, para tentar compreender as práticas de leitura que eles desenvolviam no cotidiano. A proposta da redação pedia um texto dissertativo com uso de vinte palavras sugeridas (ver anexos M, N, O, P e Q). Participaram desta atividade vinte e quatro alunos (nove meninos e quinze meninas). As palavras sugeridas foram: Mata Escura, vida, eu, ruas, família, estudos, profissão, alegria, tristeza, greve da polícia, casa, sonhos, comércio, problemas, perigo, mercado, dificuldade, medo, roubo e bairro. Os alunos pontuaram mais aspectos negativos do que positivos. A proposta da redação apresentou treze palavras sem conotação negativa (Mata Escura, vida, eu,

ruas, família, estudos, profissão, alegria, casa, sonhos, comércio, mercado e bairro) e apenas sete palavras que poderiam remeter a fatores negativos (tristeza, greve da polícia, problemas, perigo, dificuldade, medo e roubo). Estas últimas foram mais recorrentes nos textos dos alunos, como podemos verificar nos exemplos (figuras 12, 13, 14, 15 e 16):

Figura 12 – Texto da aluna Patrícia

As Dificuldades No Bairro

- 1 Eu moro no bairro da Mata-
- 2 Escrava eu é q minha família vive
- 3 só temos mias qarros Problemas e dificuldades.
- 4 Nas ruas do Bairro da Mata -
- 5 Escrava tem muitos perigos
- 6 Eu decho de ir a escola para não
- 7 arriscar a minha vida.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 13 – Texto da aluna Letícia

Atividade de Redação

- 1) Escreva um texto dissertativo (sua opinião e sugestões) de 20 linhas usando as palavras a seguir:

MATA ESCURA – VIDA – EU – RUAS – FAMÍLIA – ESTUDOS – PROFISSÃO – ALEGRIA – TRISTEZA – GREVE DA POLÍCIA – CASA – SONHOS – COMÉRCIO – PROBLEMAS – PERIGO – MERCADO – DIFICULDADE – MEDO – ROUBO – BAIRRO

Aplique o esquema:

- Título
- introdução (um parágrafo)
- desenvolvimento (três parágrafos)
- conclusão (um parágrafo).

A Vida de uma menina sapida

- 1 Eu morro no Bairro da Mata escrava minha vida é
- 2 muito rapida morro com minha família meus estudos.
- 3 é muito importante na minha vida tenho visitas em
- 4 ser esteticista ou engenheira mas com fé em Deus vou
- 5 chega lá. Nas ruas perto da minha casa é muito
- 6 perigoso os perigos é muito grande acantare muitas saúbas,
- 7 é bem difícil se ir nessas ruas porque tem medo.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 14 – Texto da aluna Yasmin

- 13 Gostaria contar com a dificuldade da
- 14 saúde da nossa bairros que ir uma
- 15 vergonha.
- 16 Gostaria esse problema o numero com
- 17 pessoas de quem mora de demais
- 18 nois para de crise tirando vida de muitas
- 19 pessoas.
- 20 É curioso que os moradores no bairro da violência.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 15 – Redação da aluna Lara

15 Vou preservando ás policias. ()
 16 A Minha família é de com essa grande agente
 17 fui uns dias com aula.
 18 Aqui fo com muitas violencia e perigo
 19 os moradores estão juntos sentindo bem
 20 Sobre violencia queremos nos Policias que Bem
 Da Mata escura.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 16 – Redação da aluna Fernanda

15 J' moto "escena" também era um lugar bom
 16 de morar era a solução de paz e comporto para
 17 muitas pessoas se que pelos problemas do bairro
 18 os pessoas o bairm como sega perigoso para si
 19 Embora para o solução de um problema familiar
 20 e social no bairro do dia longe e de baixa convivência
 problemas resolvendo o maior parte aos problemas familiares e sociais

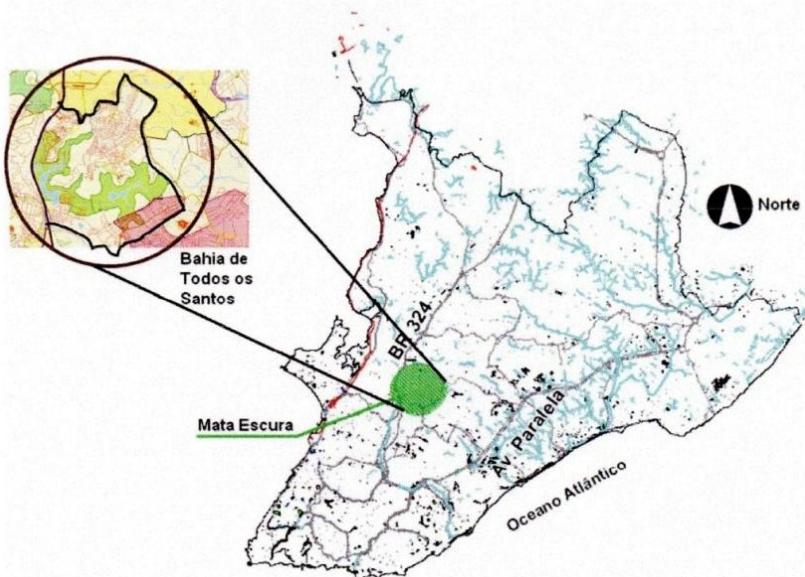
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Os textos revelaram situações do bairro e da família bastante significativas para serem trabalhadas na oficina de leitura com o texto teatral, baseadas nos conceitos de oprimido e opressor. A maioria pontuou questões de segurança, saúde e alguns citaram problemas de relacionamento familiar (anexo R). As redações também sinalizaram falta de adequação linguística e dificuldade argumentativa, recorrentes nas pessoas que não costumam ler e escrever com frequência. Segundo Byrne (2013) "as crianças necessitam de muitos encontros com a escrita para fixar na memória os padrões que correspondem à estrutura linguística de fonemas, sílabas, morfemas e palavras". Esses fatores, segundo o autor, são importantes para que os alunos atinjam "taxas de leitura que sustentem a compreensão em níveis próximos aos atingidos ao se ouvir a fala" (BYRNE, 2013 p. 125).

Conhecer sobre a origem do bairro e da população que ali habitava complementou o levantamento de dados. Para tanto, parti de questionamentos para entender um pouco as características do local onde a escola está localizada. Como o bairro se formou? Que pessoas moravam ali e de onde vieram? O bairro da Mata Escura, na formação da sua identidade, traz em sua origem um histórico de resistência, cujo decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a caracteriza como quilombola. Ubiratan Castro, Presidente da fundação Palmares afirma que os quilombos são áreas que têm as características próprias de reagrupamento e que, do ponto de vista cultural, mantêm sua identidade negra.

O bairro está localizado no “miolo”¹⁸ de Salvador (cf. figura 16), formando um grande aglomerado residencial de baixa renda e carente de infraestrutura distribuída nas meias encostas predominantes no bairro.

Figura 17 – Mapa de Salvador e localização do bairro da Mata Escura



Fonte: <http://www.ltecs.unifacs.br/mataescura/doc/MataEscura.pdf>

A Mata Escura foi uma das primeiras expansões da cidade do Salvador, aproximadamente em 1900, com a criação do território de Candomblé, o Inzo Manzo Bandukenké, atual Terreiro Bate Folha, tombado em 2003. A ocupação do bairro ocorreu predominantemente por pessoas oriundas do interior, com baixo poder aquisitivo. Só a partir dos anos de 1980 começaram obras de urbanização nas imediações do bairro e, a partir daí, começaram as invasões feitas na região do presídio Lemos de Brito, maior complexo penitenciário da Bahia. A rua Direta da Mata Escura é a principal, que vai até o final de linha, onde está localizada a Escola Municipal Maria Constança. Foi nessa rua que começaram as primeiras ocupações do bairro. Nos dois sentidos da rua existem: agência de correios, lotérica, mercados, bares, padarias, igrejas evangélicas, católicas e o terreiro de candomblé. As ruas transversais à Rua Direta são estreitas, declinam em encostas e as casas com dois ou três pavimentos formam um aglomerado urbano.

¹⁸ De acordo com PDDU Salvador 2004, o termo "miolo" significa parte do território municipal situada entre os dois principais eixos viários de articulação urbano-regional - a BR-324 e a Avenida Luiz Viana Filho (Avenida Paralela) - e as divisas de Salvador com os Municípios de Lauro de Freitas e Simões Filho.

Cena 7 - Gosto pela leitura no 8º Ano A

Depois das informações sobre o bairro, passei para o quarto instrumento com aplicação de uma redação (anexo D) em 29 de outubro de 2014, em que os alunos teriam que escrever sobre as razões do gosto pela leitura. Participaram desta atividade 25 alunos (onze meninos e quatorze meninas). O objetivo dessa produção escrita foi coletar dados diretamente relacionados ao gosto ou desgosto pelo ato de ler, o nível de empatia pela leitura.

Pelas respostas dos alunos, quinze declararam que gostavam de ler contra um que afirmou o contrário. Nove alunos declararam mais ou menos. Esses dados sugeriram que a maior parte gostava de ler, resultado que me levou ao seguinte questionamento: Se a maioria gostava de ler, por que fazer, então, uma intervenção em leitura? A análise dos textos, entrevistas, comportamentos e posturas corporais, descritos nos instrumentos anteriores, já apontaram para uma necessidade de estímulo à leitura proficiente mediada pelo professor. Se já existia o gosto pela leitura seria preciso alimentá-lo mais com novas possibilidades de aprendizado e manutenção. Na observação das redações, as meninas tinham maior interesse na leitura do que os meninos. Nos textos a seguir, por exemplo, já existem alguns indícios que reforçaram a ideia de uma intervenção de estímulo à leitura. A maior parte dos alunos que marcou a resposta intermediária (mais ou menos), afirmou que não gostava de ler (figura 18). Alguns começaram a redação se referindo à leitura que faziam num passado remoto, quando eram menores.

Figura 18 – Redação do aluno Guilherme sobre o gosto pela leitura

Escola Maria constança
 Data: 29/10/2014
 Aluno:
 Professor: Jorge Mattos
 língua Portuguesa

IV unidade

1) VOCÊ GOSTA DE LER?

SIM () NÃO () +/- (x)

2) Escreva uma redação (mínimo 20 linhas) explicando a sua resposta do 1º quesito

- x Eu marquei *1 porque eu leio muito. Prouva
- x por que eu ~~não~~ gosto muito de ler eu
- x leio ~~não~~ mais revista em quadarillio pq eu
- x não gosto muito de ler os livros pq eu
- x adoro os livros muito desse de se ler.
- x Também quando eu era pequeno eu só lia história em livros pequenos.
- x
- x

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A aluna Yasmin (figura 19), que declarou gostar de ler, disse que a leitura a fazia sair do mundo de violência para entrar no mundo da magia e citou duas leituras que a agradou: o livro "A Menina que Roubava Livros", de Markus Zusak, e "A Rosa Azul", de autor desconhecido, que narrava a história de uma adolescente que contraiu AIDS¹⁹ porque não usou preservativo (anexo S).

¹⁹ AIDS - é uma sigla originada do inglês, que significa **Síndrome da Imunodeficiência Adquirida** (*acquired immunodeficiency syndrome*). É o estágio final da doença provocada pelo HIV, um vírus que causa graves danos ao sistema imunológico.

Figura 19 – Redação da aluna Yasmin sobre o gosto pela leitura

SMILINGÜIDO © LUZ E VIDA Escola Maria Constantina

Data - 29 - 10 - 14
 Prof - Jorge Netta
 Aluna
 Série - 8º A

1º Você conta de ler - Sum

2º Discorra numa redação minima 20 linhas explicando a sua resposta do 1º questão.

Eu gosto de ler porque adoro viver dentro mundo de violência de guerra e entrar no mundo de magia de contos um livro que eu gostei muito foi A menina que vestava larva e um texto que o professor passou que o nome é A rosa azulada de ver tom vermelho pra não se refletir contra ao mundo da adulto que é muito ruim.

ff ler também é bom por que nos ajuda a ser melhor.

Eu também gosto de ler revista pra mim sair e que acontece nos horro do mundo da adulto

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

O aluno Bruno (figura nº 20), único que declarou não gostar de ler, justificou que ler é "chato" e citou que apreciava quando eu levava para a sala revistas em quadrinhos da turma da Mônica. Portanto, Bruno gostava de ler.

Figura 20 – Redação do aluno Bruno sobre o gosto pela leitura (frente)

Escola Municipal Maria Bonita
 Data 29/10/14
 Hora 10h
 Aluno Bruno

1- Você Gosta de ler
 Sim ()
 Não (x)
 Não ()

2- Escreba Hora e dedicação (mínimo 20 linhas) explicando
 O meu resumo do 1º gosto

Eu não gosto de ler porque é chato ir para lá é bem ruim professor de Biologia pensa nisso aula de literatura que a gente figura levado história em quadrinhos mas os vizinhos algumas vezes porque é muita coisa pra ler é só um pouco bem des interessante os quadrinhos da turma da matemática os orquideas isso de fofinhas e outros é muito chato tem que figura lendo lendo lendo kajoma

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Bruno demonstrou, no seu texto, certa impaciência e no final da redação (figura 21) declarou que ler é perda de tempo.

Figura 21 – Redação do aluno Bruno sobre o gosto pela leitura (verso)

até o fim eu só deixa é
 Pergunto mas a maioria é
 muito ignorante mas só mesmo
 feito eu só gosto de ler
 Por que como eu olhe e
 chato é gente figura Pode ser a
 tempo só só só só e
 muito chato -- Só isso que
 ler tanto pra falar é

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

No mês de dezembro de 2014, apliquei o quinto instrumento, que correspondia a um

questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos (anexos E, F e G). O formulário tinha dezoito questões (doze objetivas e seis abertas). Nesse formulário, repeti algumas perguntas feitas antes da intervenção. O período de aplicação foi no terceiro mês da oficina. Quis verificar se houve alguma mudança na opinião dos alunos sobre a leitura. Participaram desta atividade 30 alunos (treze meninos e dezessete meninas). Deixei as considerações sobre a última questão para o final do terceiro ato, da intervenção, porque tratou de uma avaliação escrita dos alunos sobre a experiência vivenciada com leitura na oficina teatral. Convém, entretanto, para efeito comparativo, antecipar aqui o comentário do aluno Bruno, que declarou não gostar de ler (figuras nº 20 e 21).

Figura 22 – Avaliação de Bruno sobre a oficina teatral

17. Fale da sua experiência com leitura na Oficina de Teatro realizada nas aulas de Língua Portuguesa este ano.

*As aulas que o Professor de Português com Vídeo eu olhei muito e eu
não gosto de divertir o aprendizado
mas as aulas de futura eu
olhei que foi mais ou menos assim
assim quanto fazia tempo e tempo
tempo no dia Luis por isso eu
olhei mais ou menos mais foi bem
porque eu aprendi mas eu fui
eu melhor e despendo na matéria
de Português só isso é sim.*

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Podemos observar algumas mudanças na opinião de Bruno sobre a leitura. No texto da figura 20, na última linha ele repetiu a palavra "lendo" três vezes para intensificar o seu tédio nesta atividade. O tempo de atenção dele na aula de leitura era bem curto. Ele lia atentamente uns quinze minutos e depois começava a conversar. Depois da oficina, ele não usou mais a palavra "chato", gostou da aula com vídeo e ainda declarou que se divertiu mais e melhorou o seu desempenho na matéria de Português. Na figura nº 22 a sua letra melhorou. Houve uma preocupação em deixar o texto mais organizado.

As quatro primeiras questões do formulário versavam sobre a presença de livros, revistas, jornais e internet na casa dos alunos. Fiz estas mesmas perguntas no segundo instrumento a um número reduzido de alunos entrevistados. No quadro nº 05 a seguir, apresento os resultados:

Quadro 5 – Instrumentos de leitura em casa

	SIM	NÃO
LIVROS	25	05
REVISTAS	17	13
JORNAIS	13	17
INTERNET	19	11

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

O quadro 5 revelou que nas casas dos alunos da 8º A existiam livros, revistas, jornais e internet em número superior às casas que não tinham. Na questão sobre a leitura de livros, 23 alunos disseram que liam até o final e 06 disseram que desistiam na metade do livro. Sobre o livro que mais gostaram de ler, eles citaram alguns que eu levei para a sala nas aulas de leitura, entre outros. As revistas mais citadas foram HQs, de "fofoca", dieta e saúde, religiosas e alguns declararam que não liam. Os temas preferidos foram religião, aventura, romance, esportes, mistério, comédia, terror e fantasia. Sobre a iniciativa para ler um livro, 09 alunos disseram que procuravam um livro por indicação do professor e quinze declararam que procuravam por iniciativa própria. Nas horas de folga, apenas 06 alunos disseram que ocupavam o tempo com leitura (dois meninos e quatro meninas), 17 disseram que preferiam assistir TV e o restante gostava de dormir, esporte, redes sociais, brincar, vídeo game. Quanto ao tempo dedicado à leitura, 19 disseram que é suficiente e 11 declararam que o tempo era insuficiente. Quatorze alunos citaram o tempo curto como fator que mais dificultava o hábito de ler deles, 08 se declararam lentos e 03 citaram dificuldade de uso da biblioteca escolar. Quando perguntados sobre a importância da leitura, todos declararam "sim". A seguir alguns exemplos:

Figura 23 – Resposta de Laura

16. Você acha que ler é importante? SIM () NÃO ()

Por quê?

Quando é interessante melhora o humor e aprendizado e a escrita, desenvolve mais o conhecimento.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 24 – Resposta de Sandra

16. Você acha que ler é importante? SIM (X) NÃO ()

Por quê?

Por que melhora o entendimento do individual em algum texto, sua leitura fica mais fácil e mais rápida. E quando você fizer algum texto leva muito mais facil, e melhora sua escrita.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 25 – Resposta Gabriel

16. Você acha que ler é importante? SIM (X) NÃO ()

Por quê?

Porque a pessoa lendo vai estar ocupando a mente com alguma coisa, do que se manteve aí com as drogas.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 26 – Resposta de João

16. Você acha que ler é importante? SIM (X) NÃO ()

Por quê?

Auxilia a gente com seus trabalhos, não gosta com pessoas na hora da prova e gosta com pessoas, sobre as palavras e seus significados.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 27 – Resposta de Manuela

16. Você acha que ler é importante? SIM (X) NÃO ()

Por quê?

Por que a leitura. Dá uma parte, para um mundo desenrolado, que você entra dentro do conto e muito magia, e também com a leitura você aprende coisas novas.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Pela resposta dos alunos à pergunta sobre o gosto pela leitura, verificamos que eles reconheceram os benefícios quando citaram que a leitura melhorava o aprendizado e a escrita (figura 23) ou quando falavam que a leitura ocupava a mente e os afastava das drogas, comum no bairro. Outro aluno (figura 26) associou a leitura à aquisição de emprego e a aluna (figura 27) associou leitura à aquisição de novos conhecimentos e referiu-se à magia de mergulhar no mundo dos contos. Nota-se que todos eles reconheceram na leitura fatores positivos, mas o que observei na sala foi falta de motivação por parte da maioria que declarou gostar de ler.

Cena 8 - A Escola Maria Constança

A Escola Municipal Maria Constança, situada no final de linha da Mata Escura, conhecida como GI, têm certa respeitabilidade no bairro e é muito procurada na época das matrículas. A maioria dos alunos que conclui o 9º ano estuda lá desde o Fundamental I. Nós, professores, acompanhamos a evolução da maturidade de muitos alunos, que saem da escola no último ano, expressando o sentimento de saudade.

A coordenação da escola passa para os professores, via e-mail ou conversas informais, os casos de alunos com problemas cognitivos ou de saúde para que sejam adotados procedimentos diferenciados para eles. Há um bom entrosamento entre os membros do corpo docente e uma preocupação constante com a comunicação entre os diversos departamentos. Existe ainda um conjunto de normas de convivência para que o ano letivo transcorra bem.

Quanto à grade de conteúdos, existe um padrão em rede que deve ser seguido pelas escolas do município, mas não se trata de um currículo fechado. A escola tem autonomia para adaptar o currículo, de acordo com a sua realidade. Os professores têm liberdade para fazer o planejamento de acordo com os marcos da aprendizagem e as orientações expressas nos PCN. Existem projetos que já se consolidaram no decorrer dos anos como, por exemplo, a corrida da paz que acontece uma vez por ano, no mês de agosto, na semana das comemorações do dia do Estudante; o grito de Carnaval que acontece sempre antes do Carnaval, além de projetos interdisciplinares, realizados na semana da consciência negra, que buscam contemplar um tema específico a cada ano. Os professores também têm liberdade de conduzir projetos em sala de aula que são abraçados pela escola. Existem, ainda, os projetos e concursos que vêm de fora, a nível municipal, estadual ou federal, que também são empreendidos pela escola desde que não sobrecarreguem as atividades já em andamento. A escola possui uma quadra de esportes, áreas de convivência, uma sala de informática, um auditório móvel, uma sala de dança e uma biblioteca muito bem organizada com acervo para todas as idades, além de livros técnicos para os professores. Os alunos podem levar livros para casa e para isso precisam fazer uma carteirinha de empréstimo com foto.

As salas de aula são espacosas com móveis resistentes, que não são trocados há anos (Figura 28).

Figura 28 – Móveis e espaço físico da sala do 8º A



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Procura-se não deixar as salas com mais de trinta e cinco alunos. É comum alunos de uma mesma turma seguirem juntos nos anos posteriores, porém se algum aluno não consegue se adaptar e apresenta comportamento inadequado ou violento, ele é trocado de sala para uma readaptação. Isto acontece depois de discussões entre direção e professores. Existem grades nas portas, que são trancadas com cadeados na hora do intervalo para evitar furtos de materiais (figura 29). Outra dificuldade diz respeito ao número insuficiente de agentes de disciplina para conter circulação de alunos e barulho no horário das aulas.

Figura 29 – Grades nas portas das salas



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A situação de leitura na escola ocorre predominantemente através do livro didático de cada disciplina. Os alunos recebem os livros no começo do ano, porém muitos não levam sempre para a escola. O professor que planejou a aula com textos do livro, se vê obrigado a deixar os alunos em dupla ou trio. Alguns alunos ainda saem da sala para pedir o livro

emprestado aos colegas das outras salas. Isto não ocorre mais nas minhas turmas porque adotei a medida de recolher os livros no final do ano e deixar uns vinte de reserva guardados no meu armário. No ano seguinte se muitos alunos não levarem o livro de Língua Portuguesa para a aula eu uso os reservas. A biblioteca é frequentada pelos alunos que já têm o hábito de ler. Observo nas minhas salas um número muito reduzido de alunos com livros da biblioteca. Cerca de três ou quatro alunos, que leem frequentemente. Não existem muitos projetos de incentivo à leitura e quando ocorrem são específicos de algum professor e não atingem a escola toda. Falta também maior articulação entre os professores e a biblioteca, visto que o incentivo à leitura não é responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa. O ambiente de casa também não é muito estimulante à leitura. Nessas circunstâncias, os alunos passam anos de sua vida na escola sem a motivação necessária para a prática de leitura proficiente. Assim quando chegam nos anos finais do Fundamental II, percebemos dificuldades relacionadas à interpretação de textos e enunciados e pouca disposição para ler. A escola Maria Constança, foco desta pesquisa, precisa repensar as práticas de leitura para estabelecer estratégias pedagógicas que atinjam os três turnos e formem uma unidade em comum. Este esforço precisa ser conjunto e não somente do professor na sala de aula com os alunos.

Cena 9 - O professor: a vida ensina o método

Começar a escrever sobre mim mesmo é uma tarefa muito difícil. Principalmente porque o meu corpo constituinte (físico e mental) transita no tempo e no espaço dos fatos narrados. Quem sou e o que faço hoje como professor de língua portuguesa têm relação direta com as leituras de mundo que fiz desde a minha infância, até o momento que antecede esta escrita.

Um trabalho de memória autobiográfica remete a períodos da minha infância em que o brinquedo revelou um letramento, sem texto escrito, que na adolescência se consolidou em narrativas mais elaboradas para, na fase adulta, servir a propósitos profissionais. A autoetnografia traz, portanto, reflexões e descrições da minha experiência pessoal com a leitura. Sou membro de uma cultura e contribuo com percepções pessoais sobre a minha própria cultura. Da infância, lembro-me que criava histórias sentado no chão de casa. Montava o forte com bonecos soldados dentro e, do lado de fora, os índios apaches prontos para atacar. Cada dia eu inventava uma história diferente e na medida em que ganhava outros

brinquedos, estes eram incorporados às minhas novas narrativas.

Minha mãe, primeira mestra, trabalhou e se aposentou na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, inicialmente no setor de encadernação e depois no setor de leitura. Eu cresci frequentando aquele espaço do saber e a fundadora da instituição, Sra. Denise Tavares, era conhecida da minha família. Uma tia e uma prima também trabalharam lá. Acompanhei muitas vezes minha tia que pegava revistas e publicações numa distribuidora de revistas e livros localizada no centro da cidade. Às vezes eu folheava ou lia aquelas publicações antes mesmo de serem levadas para a biblioteca. Na biblioteca, gostava de ler aqueles livros com páginas grandes e coloridas em formatos não convencionais dos clássicos infantis e mais tarde lia bastante HQ do Zé Carioca, Tio Patinhas e família. Este período deixou marcas significativas que também deram um norte ao trabalho que desenvolvo hoje na escola pública, pois costumo levar bastante HQs do acervo de doações para os meus alunos nas aulas de leitura.

Na minha época de estudante do Ensino Científico (atual Ensino Médio), nos anos setenta, não tinha noção dos fatos políticos que tolhiam a liberdade de opinião dos cidadãos brasileiros. O militarismo ditava as regras que controlavam as nossas vidas. Os meios de informação eram limitados. Grande parte da população não tinha aparelho de TV nem telefone fixo. O rádio era mais popular, porém, não era a “sensação” dos adolescentes. A escola ainda era presa à concepção bancária da educação segundo Freire (2014), que dificilmente motivava a reflexão para uma construção de sentidos que favorecesse o pensamento crítico. Perdíamos muito tempo decorando regras. Não havia muito espaço para o diálogo, troca de ideias com o educador que, em sua biblioteca, adquiria os conhecimentos para, então, narrar os resultados de suas pesquisas aos educandos, cabendo a estes apenas a passividade de arquivar o que ouviam ou copiavam.

Os educandos não eram chamados a conhecer, apenas memorizavam mecanicamente o discurso docente, pronto e distante do aprendizado para a autonomia. Precisávamos de liberdade, não de autoridade. A censura refletia a ideologia militarista e, mesmo assim, tivemos transgressões: “faça amor, não faça guerra” ou da turma do “paz e amor”, que já sinalizavam indícios de mudança no comportamento social. Alguns intelectuais foram mandados para fora do país e outros simplesmente desapareceram porque as suas ideias não correspondiam às “regras”. Veio a discoteca e com ela a libertação do corpo com movimentos irregulares, sem lógica e sem “regras”. As calças boca de sino pareciam reivindicar mais espaço no mundo e os tamancos salto alto davam a sensação de elevar o sujeito, minimizado pelo sistema, a níveis jamais alcançados. O cabelo black power supostamente ascendia o indivíduo além dos limites estabelecidos. A consciência de si começava a questionar o

“certo”, “o estabelecido”. Toda esta revolução social e cultural injetou na educação novos paradigmas. Eu estava lá e vivi aquele período de mudanças e inquietações.

Acho importante acionar memórias da infância, adolescência e da fase que denomino de transgressora adulta profissional e artística para entender melhor a minha praxis hoje. O período da minha vida que considero transgressor, começou aos vinte anos de idade, no início dos anos 1980, período pós-ditadura militar no Brasil, quando começou uma quebra no paradigma estruturalista que dominava o ensino básico formal até então.

O período dos anos 1980 foi, para mim, um divisor de águas, porque completei 20 anos, entrei na Faculdade de Letras, ingressei no mercado de trabalho remunerado e comecei a identificar melhor as minhas preferências profissionais e os meus gostos pessoais. Não precisava mais cortar o cabelo de quinze em quinze dias, como se exigia no Colégio da Polícia Militar. Quando não me obrigavam mais a usar os coturnos pesados nem bater continência para os oficiais, deixei o cabelo passar dos ombros, me vesti como quis, viajei e frequentei os meios culturais da minha preferência, porque o salário do meu primeiro emprego como bancário possibilitava estes empreendimentos.

Quando me graduei em 1983, ingressei direto na escola pública. Lecionei dois anos no Colégio Central da Bahia e uma angústia crescente me atormentava. Faltava algo que eu não sabia explicar. Não me sentia confortável dentro do ambiente escolar. Insegurança de principiante? O sentimento de pertencimento não se estabeleceu em mim. A minha concepção de leitura estava impregnada da norma culta aprendida na academia e que deveria ser depositada na escola pública. Freire, naquele tempo, já se opunha a isso. Meu corpo leitor sentia um vazio e precisava buscar novas alternativas para lecionar porque eu não estava feliz e o alarme disso vinha direto da leitura corporal dos alunos, que se mostravam inquietos e desinteressados. Por opção, me afastei da escola pública para descobrir o que faltava para me sentir pertencente à sala de aula. Foi nesse ponto que descobri o teatro do oprimido de Augusto Boal, que também foi exilado, como Paulo Freire. As suas ideias não correspondiam aos interesses políticos vigentes naqueles anos de repressão.

Augusto Boal voltara para o Brasil justamente no ano de 1983 (da minha formatura em Letras Vernáculas). Em 1988, participei de um curso ministrado por ele em Salvador, no Teatro Castro Alves. Foi uma revolução total em minha cabeça. Nesse curso, a filosofia de Boal foi passada com leveza e objetividade. Fui convidado por aquele mestre a pensar e a problematizar alguns aspectos da minha vida a partir das técnicas de teatro. Queria aquilo para minha vida da forma como Boal mostrava que poderia ser para mim. Vivi, naquele curso, fortes emoções em me ver enquanto protagonista e espectador da minha própria história. Um ano depois desta experiência parti para o Rio de Janeiro, onde estudei e me profissionalizei na

carreira teatral. Entre uma temporada teatral e outra, me apresentava também em escolas públicas, particulares e instituições educativas, além de participações em novelas (figura 30 e 31). Tanto Freire quanto Boal precisaram também sair do contexto pátrio, ainda que forçados, para redesenarem as suas ideias e as suas práticas com as experiências no exterior.

Figura 30 - Peça teatral 'A Paixão' com direção de Nelson Mariane-RJ



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 31 - Novela 'Que Rei Sou Eu' e Ópera 'Aida'



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Quando eu decorava as “regras” de português na escola militar nos anos 1970, a minha finalidade era ser aprovado nas disciplinas, mas no teatro, quando decorava um texto, eu tinha um objetivo claro: divertir as pessoas que iam ao teatro nos assistir, fazê-las pensar e se emocionar. As pessoas saiam felizes do teatro. Podíamos ler isto no semblante delas (o sorriso, o aplauso) e também os elogios verbais. Aquelas cenas não ficariam apenas na minha memória leitora e nem seriam depositadas na mente do meu interlocutor (plateia). Aquela prática de leitura transcendia o limite das ideias entre o autor, texto e o leitor (SOLÉ, 1988). O ‘corpo plateia’ lia o ‘corpo cênico’ em sua amplitude de movimentos, falas, gestos, intenções, figurinos, sons e cenários. O meu corpo ator sentia uma plenitude que o meu corpo professor não conhecera enquanto ministrava aulas em Salvador. Sobre este estado pleno do ser em exercício de uma atividade prazerosa na escola, destaco o trabalho da professora Norma, de

Ciências, lá nos anos 1970, que fugia à “norma” da época no Colégio da Polícia Militar, pedindo com frequência, que fizéssemos dramatizações em equipe de assuntos totalmente científicos. Nós gostávamos daqueles trabalhos e nos reuníamos para planejar, fazer leituras, elaborar as falas e preparar toda a encenação. Era um trabalho de construção e coletividade muito promissor. Esta passagem certamente deixou marcas na minha trajetória profissional.

Retornei a Salvador em 2000, depois de um período artístico no Rio de Janeiro de dez anos. Prestei concursos públicos para lecionar língua portuguesa. Passei em cinco concursos: prefeituras de Dias D’Ávila, Camaçari, Madre de Deus, Salvador e Estado. Lecionei em todas elas, mas optei em ficar nas prefeituras de Madre de Deus e de Salvador. Atribuo essas aprovações nos concursos sobretudo ao trabalho de leitura de textos teatrais que exerci durante anos. No teatro, analisávamos os textos, os personagens, o contexto em que eles viviam, por que agiam de uma forma ou de outra. As leituras eram profundas e discutíamos bastante até levar a história aos palcos. Isto criou uma agilidade para compreender textos que me ajudou nos concursos. É por isso que acredito que levar o gênero teatral para a sala de aula, com o objetivo de aumentar a proficiência leitora dos alunos, pode ajudar a formação dos estudantes.

A primeira escola em que lecionei em Salvador no retorno do ‘filho pródigo’ foi no bairro de Itacaranha, no subúrbio. O regime era PST num anexo do Colégio Estadual Clériston Andrade. O programa se chamava Fluxo Escolar, voltado para os alunos com distorção idade/série. A realidade que encontrei nesta e em outras escolas como concursado apresentava algumas diferenças em relação à encontrada lá os anos 1980. A indisciplina com agressões físicas e verbais eram mais frequentes, as aulas cada vez mais prejudicadas com interrupções para conter conflitos, a disposição dos móveis nas salas era a mesma de outras décadas, porém encontrei grades nas portas das salas sugerindo um sistema prisional. O bullying era cada vez mais evidente e conflitos de alunos com professores e direção ocorriam frequentemente. A leitura dos alunos foi mudando do suporte dos livros para os aparelhos eletrônicos. Os pais estão trabalhando cada vez mais na rua e não conseguem acompanhar adequadamente os estudos dos filhos. Diante de tudo isso não senti mais o vazio que se manifestara nos anos 80. Percebi desta vez que dispunha de um trunfo de conhecimentos, que faltou no início da minha carreira de professor, mas que me ajuda agora na sala de aula. Sinto-me pertencente deste ambiente educacional complexo e desafiador.

A minha concepção de leitura se formou nos espaços temporais e geográficos da infância, adolescência e fase adulta, passado e presente, teatro e escola, Salvador e Rio de Janeiro. Precisei mergulhar no fluxo das memórias para absorver lembranças da minha narrativa existencial. Elas forneceram subsídios para as minhas práticas cotidianas em sala de

aula. Desta forma, encontrei no gênero teatral encantamento para fazer uma intervenção em leitura com a consciência de que não iria resolver o problema da proficiência leitora dos meus alunos na sua totalidade, mas com a segurança de que minha experiência, nesta área, proporcionaria aos educandos a percepção de que existem outros mecanismos mais atrativos para se chegar a uma leitura crítica e prazerosa.

Acredito que os gêneros textuais, por sua natureza comunicativa, podem conduzir o sujeito em direção à ação social onde o conhecimento de si e do outro estabelece uma relação cultural multidisciplinar, capaz de modificar uma sociedade através do pleno exercício da cidadania. Educar é agir e interagir em função do outro. O acesso às estratégias de letramento em que a leitura e produção textual são bem trabalhadas permite a desconstrução de convenções com ampliação de percepções políticas e sociais. O jovem, ao desenvolver as suas habilidades de expressão, poderá se posicionar melhor diante das dificuldades de ensino/aprendizagem na contemporaneidade como, por exemplo, o desinteresse por tudo aquilo que se refere à cultura letrada (letramento dominante) dentro da escola.

O aluno recebeu durante a oficina teatral de incentivo à leitura, propostas de leituras de acordo com a sua identificação pessoal para manifestar as suas habilidades de expressão artística, produção textual e transposição das ideias do papel para a linguagem cênica performática. O aluno escolheu, dentro deste processo de construção, o campo de atividade onde gostaria de atuar. Nesta perspectiva, o aluno foi o sujeito e não o objeto da ação educativa (Freire, 2014).

A encenação teatral é o resultado de um processo de letramento que envolve algumas etapas do ensino/aprendizagem: debates, levantamento de ideias, escolha de temas para encenar; muita leitura de textos de gêneros variados, produção de roteiro teatral, reflexões acerca dos textos lidos, roda de conversas e montagem teatral. .

As estratégias empregadas para aprimoramento da competência leitora dos alunos promoveu, nas rodas de conversa, discussões sobre as relações interpessoais reflexão sobre questões recorrentes no cotidiano dos alunos como::violência na escola, gravidez precoce, métodos contraceptivos, drogas, sexualidade, valores, relações familiares, entre outros.

3º ATO – A OFICINA TEATRAL

Figura – Professor e alunos na oficina teatral



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Cena 1 – Plano de voo

A intervenção proposta neste estudo objetivou promover estratégias de aprimoramento da competência leitora dos alunos através de uma Oficina de Leitura com ressignificação corporal no espaço escolar e, ao mesmo tempo, discutir as relações interpessoais, buscando minimizar um contexto de violência na escola, além de promover reflexões sobre temas de interesse dos alunos.

Para organizar a intervenção, elaborei uma oficina composta por laboratórios de criação expressiva. A oficina foi organizada em nove encontros com duração de duas aulas de cinquenta minutos cada, totalizando dezoito aulas, sempre nos dias de segunda-feira (duas aulas geminadas), nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014.

Os materiais utilizados nas aulas/oficinas foram os seguintes: livros de peças teatrais constantes no acervo da biblioteca escolar, materiais escolares pessoais dos alunos (cadernos, lápis, caneta, borracha), o livro didático, aparelho de som, projetor de filmes, mídias de DVD e CD, bexigas de encher, máscaras e adereços teatrais.

As atividades articuladas na intervenção pedagógica aconteceram dentro de laboratórios teatrais de expressão oral e corporal. A ideia era fazer com que os alunos vivenciassem o lúdico em jogos teatrais e depois encenassem com improvisações em sala de aula.

Os textos lidos versaram sobre temas escolhidos pelos alunos, principalmente nos livros de peças teatrais, do acervo da biblioteca da escola. Entre os quais *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado; *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque; *Os cigarras e os formigas*, de Maria Clara Machado; *O menino narigudo*, de Walcyr Carrasco; *O macaco malandro*, de Tatiana Belinky; *O fantástico mistério de feiurinha*, de Pedro Bandeira; *Hoje tem espetáculo: No país dos prequetés*, de Ana Maria Machado; *O cavalo transparente*, de Sylvia Orthof; *Eu chovo, tu choves, ele chove...*, de Silvia Orthof; *História de lençós e ventos*, de Ilo Krugli, *O rapto das cebolinhas*, de Maria Clara Machado; *Uma história pelo avesso e outras histórias...*, de Gabriela Rabelo; *A cidade dos ratos uma ópera-roque*, de Lourenço Cazarré; *Uma pátria que eu tenho*, de Fernando Bonassi e Victor Navas; *Família composta*, de Domingos Pellegrini.

Figura 33 – Aluna escolhendo livro



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Considero o termo laboratório apropriado para a proposta da oficina de teatro porque ele sugere a ideia de um espaço para experimentações. No teatro, numa perspectiva pautada na gênese da personagem do ator, diretor e teatrólogo russo Constantin Stanislavsky²⁰, quando o ator interpreta um personagem, procura saber como é o dia a dia típico dos sujeitos reais relativos ao personagem: como vive, o que faz, como fala e se comporta, ou seja, os atores fazem um laboratório para obter informações que possam auxiliar na composição do personagem, a fim de reunir informações que ajudem a entender a história de vida de um ser que nem sempre vem descrita em detalhes no texto dramático, mas que deve ser conhecida por todos os envolvidos no processo de encenação. Elaborei, assim, uma oficina com laboratórios onde os alunos pudessem reunir informações sobre os personagens e sobre eles mesmos, de acordo com os temas levantados nas aulas..

A oficina, realizada neste projeto de intervenção, não teve como objetivo a formação de atores, tarefa esta não delegada à escola de Ensino Fundamental II. A oficina teve como objetivo a formação de usuários competentes da Língua Portuguesa no que se refere ao desenvolvimento da proficiência leitora, da oralidade, da expressão corporal, bem como da promoção do autoconhecimento e da autoconfiança. A oralidade no teatro é desenvolvida a partir da perda contínua da timidez por meio do trabalho em grupo, da necessidade do improviso de algumas cenas teatrais e da ampliação do repertório cultural dos estudantes. O aluno foi convidado a “viver” o lugar do outro experimentando o mundo. O teatro ensina a vida a partir da vida retratada nas suas cenas.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus

²⁰ Constantin Stanislavsky nasceu na Russia, em 1863, trabalhou durante muito tempo como ator amador. Fundou o Teatro de Arte de Moscou e é um dos nomes mais importantes do teatro contemporâneo, pois seus métodos de trabalho deram nova dimensão psicológica e estética à arte cênica.(STANISLAVISKY, 1984)

grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1998, Caderno Artes, p.57).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) consideram o teatro como base da educação criativa, pois desenvolve um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, possibilita um melhor desempenho na verbalização, desenvolve a capacidade para responder às situações emergentes e proporciona uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais (BRASIL, 1998, Caderno Artes, p.57).

Neste sentido, o texto teatral pode ser escrito respeitando os parâmetros da oralidade. Segundo Schneuwly (2004):

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros -, como também podem estar distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tornam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos *gêneros*, dando continuidade, diversificando e especificando uma velha tradição escolar e retórica. Essa concepção do oral como realidade multiforme levanta numerosas questões importantes: Que gêneros trabalhar e por quê? Que relação instaurar com a escrita? Como definir a relação fala e escuta? (SCHNEUWLY, 2014, p. 114).

Os jogos teatrais são excelentes ferramentas pelas quais podemos desenvolver, junto aos alunos, o gosto pela leitura com exposição de fatos narrativos. Eles têm uma estrutura que permite a mudança de atitude por parte do professor, ou seja, dentro de um jogo, ele somente propõe o problema, pois a busca de solução é feita por todo o grupo. Sendo assim, não há, nessa situação, o detentor do saber, das respostas, mas a resposta e os saberes serão construídos por todos. Segundo Freire (2013, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

O jogo teatral pode colaborar para a formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo, uma vez que propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente. Isso permite e suscita o envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição que são vitais para a aprendizagem. Assim, o educando se torna o foco da aprendizagem. O jogo permite que os alunos descubram novas possibilidades de leitura além daquelas tradicionalmente praticadas na escola. O aluno se percebe e percebe o outro no jogo interacionista dentro do espaço da sala de aula desconstruído e ressignificado. Quando, no jogo teatral, os papéis de professor e de alunos são ressignificados ocorre, também, uma ressignificação do espaço escolar. A sala de aula não é mais o lugar do não saber, mas o espaço da construção de novas possibilidades.

O texto teatral apresenta discurso direto e serve para o elenco de um espetáculo teatral saber de todas as ações que acontecerão. Sua parte narrativa é bem resumida, e são chamadas de rubricas. Na maioria dos casos, o texto teatral não apresenta um narrador. Os fatos (ações) ocorrem por meio de diálogos.

Nos laboratórios, utilizei jogos e exercícios desenvolvidos por Augusto Boal e, também, por Viola Spolin. No período de realização desses laboratórios, o espaço da sala de aula já estava redesenhadado para facilitar a locomoção das pessoas durante as atividades corporais. Assim, as cadeiras e mesas foram encostadas nas paredes e o centro da sala ficou vazio.

Iniciei cada laboratório com uma sequência de exercícios, adaptados por mim, da 6^a edição do livro *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* de Augusto Boal (1985). Nesse livro, o autor diz que: "o ator, como todo ser humano, tem as suas ações e reações mecanizadas, por isso é necessário começar pela sua "desmecanização", pelo seu amaciamento, para torná-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar". Os exercícios aplicados nos laboratórios buscavam descontrair, integrar e estimular a criatividade dos alunos. As etapas de cada laboratório foram organizadas sempre na seguinte sequência: a) estímulo à leitura; b) aquecimento físico; c) aquecimento vocal, d) jogo de integração dos alunos e e) improvisação.

Cena 2 - Laboratório 1 (Biblioteca na sala de aula)

No primeiro laboratório, com tempo estimado de quatro aulas, apresentei aos alunos os livros de peças teatrais do acervo da biblioteca com o objetivo de trabalhar a leitura desse gênero textual de maneira descontraída e diferenciada. Trabalhei também, a movimentação corporal com libertação de movimentos e ideias, visto que os alunos estavam acostumados a ficar na sala de aula sempre nas mesmas posições e lugares escolhidos. Havia um engessamento corporal promovido pela própria arrumação dos móveis que precisava ser modificado para dar lugar à liberdade de expressão (da fala e do corpo).

Assim, levei os alunos até a biblioteca da escola e deixei-os escolher livremente os livros de peças teatrais. Escolheram também livros de poesia e romances. Depois retornamos para a sala, a fim de que lessem a obra escolhida. O importante naquele momento de leitura era o silêncio e a concentração. Participaram desta atividade trinta e quatro alunos. Circulei pela sala, conversei com alguns alunos que me chamaram para mostrar algo interessante nos livros e observei a postura de cada um enquanto liam (figuras nº 10 e 11). Depois de certo tempo, eles cansaram da leitura e começaram a conversar. Perguntei se encontraram possíveis casos de violência nos textos lidos e que outros assuntos gostariam de destacar. Após alguns relatos, iniciamos um debate. Na sequência, partimos para os exercícios e jogos. No aquecimento físico, os alunos caminharam livremente pelo espaço, fazendo um reconhecimento do mesmo. As caminhadas deram aos alunos a oportunidade de exploração e promoveram a chance de se movimentarem no espaço já conhecido, mas pouco explorado, da sala de aula, proporcionando uma nova visão do ambiente diferente daquela experimentada na fixidez da carteira. Na medida em que eles andavam, puderam observar que não estavam sozinhos e que precisariam respeitar o espaço do outro. Alguns comandos foram dados para que aumentassem gradativamente a atenção. Ex.: pare, ande, olhe para um lado, olhe para o outro, ande lento, depressa, não esbarre em ninguém, pare, dê as mãos ao colega mais próximo, continuem andando em dupla, pare, deem as mãos à dupla mais próxima, continuem andando, parem.

Após esta etapa, os alunos foram solicitados, primeiramente, a realizarem uma massagem gradativa, com as mãos e em movimentos circulares, no rosto, nos braços, nas pernas e em todo o corpo deles. A massagem pretendia deixá-los mais relaxados e sem tensões. Alguns meninos e meninas não quiseram. Em seguida, todos foram orientados a realizarem movimentos desconexos, sem lógica e sem ordem com o corpo todo. Estes movimentos foram para descontrair. Todos participaram e a risada foi geral. Eu também fazia

os movimentos juntamente com eles.

A terceira atividade realizada foi iniciada com a divisão aleatória dos alunos em pequenos grupos de seis. Nestes grupos, os alunos deveriam se organizar em círculo e escolher um integrante para ser posicionado no centro deste círculo. Este aluno escolhido foi orientado a fechar os olhos deixando-se cair para qualquer lado a partir do enrijecimento do seu corpo. Ele não podia sair do centro do círculo, seus pés deveriam ficar juntos no centro. Não deveria também dobrar o corpo. Os companheiros de círculo foram orientados a segurar o aluno com o corpo enrijecido devolvendo-o a posição central. Algo parecido com um pêndulo.

Essa atividade visava a autoconfiança e a confiança nos colegas. Para garantir a segurança do aluno, que estava no centro do círculo com o corpo enrijecido, acompanhei de perto a execução do exercício para não deixar acontecer nenhum acidente. Os demais alunos, que não faziam parte do grupo executor do exercício no momento, observavam os colegas. O exercício foi realizado por outros dois grupos.

A atividade de aquecimento físico foi muito bem recebida pelos alunos. Após a sua realização, fizemos uma roda de conversa na qual os alunos colocaram suas impressões e conclusões a respeito das atividades. Os discentes relataram que ficaram surpresos com a nova didática destinada às aulas de língua portuguesa e de como estavam gostando de fazer os exercícios. A atividade mais comentada foi a atividade em grupo realizada por todos. Os alunos fizeram uma análise da execução de cada grupo relatando que, para esta atividade, o aluno do centro necessitava confiar muito nos colegas responsáveis por não deixá-lo cair e manter o seu corpo bem enrijecido para realizar o movimento como um pêndulo. Nós fizemos uma análise sobre o que era um trabalho em grupo e como os elementos de um grupo necessitam estar coesos para alcançar um objetivo comum a todos. Os discentes pontuaram que apenas uma equipe não realizou o exercício satisfatoriamente, pois o aluno do centro não conseguia parar de rir e não enrijeceu o seu corpo. Eles analisaram como um integrante que não segue as determinações do exercício pode comprometer toda a execução da atividade.

A atividade de aquecimento vocal foi realizada na sequência do aquecimento físico. Os alunos foram orientados a caminhar pela sala pronunciando o seu próprio nome em diferentes níveis sonoros crescentes (primeiro baixo, depois médio e, por fim, alto). Nesta fase do exercício, os alunos trocavam olhares entre si tentando conversar com diálogos apenas compostos pelos seus nomes. A cada mudança de nível sonoro o outro também mudava como se respondesse a sugestão do primeiro. Mesmo os alunos mais tímidos participaram desta fase. A risada e a descontração foram companheiras desta atividade. O corpo deles respondia à mudança de nível sonoro. Alguns andavam com braços para traz, outros com os braços

cruzados e outros balançavam os braços normalmente enquanto pronunciavam os seus nomes num nível baixo. Porém, com o nível alto, eles esboçavam movimentos com a cabeça para trás e para os lados, soltavam os braços num movimento de abri-los, como Cristo na cruz, pulavam e davam socos no ar enquanto pronunciavam os seus nomes.

Após esta fase, os alunos foram orientados a se colocarem virados para a parede a um palmo de distância para tentarem furar a parede com a voz (todos ao mesmo tempo e ao mesmo tom). Os alunos relataram estarem incomodados com a proximidade da parede, sentindo até mesmo um incômodo físico. Muitos me pediram para se afastar mais da parede, pois se sentiam “ameaçados” (palavra dita por um aluno). Argumentaram ainda que estar tão próximo da parede os impedia de ver os outros colegas. Alguns alunos tocaram a parede com as mãos tentando ajudar a voz a “destruir” a parede. Outros alunos se aproximaram bastante da parede (um palmo em média), mas como não estavam se sentindo confortáveis com a situação, afastavam-se aos poucos, viravam o rosto de lado ou baixavam a cabeça. Poucos foram aqueles que enfrentaram a parede só com a força da voz. Terminado o exercício, perguntei a eles o que sentiram. Eles relataram, de modo geral, que sentiram um certo incômodo. Uma aluna disse que estava acostumada a falar de frente para as pessoas e que não via sentido em falar para as paredes. Expliquei que o objetivo da caminhada era para eles dizerem o próprio nome com firmeza porque representava a própria identidade deles. Outro objetivo era projetar a voz lançando os seus nomes para o mundo sem medo de reprovação. Nesta fase do exercício eles tinham o espaço livre da sala. Não havia impedimentos. No outro exercício contra a parede, eles tinham um obstáculo para ultrapassar. A parede representava as dificuldades enfrentadas na vida deles. Perguntei sobre as possíveis paredes existentes no dia a dia deles e as respostas foram as seguintes: desemprego de alguém da família, violência no bairro, muitos assuntos para estudar na escola, proibição de namoro, tráfico de drogas e tiroteios perto da casa deles, entre outros.

Na atividade subsequente, os alunos foram orientados a se dividirem em dois grupos. A divisão em grupos não seguiu nenhuma técnica específica, apenas sugeri que utilizassem o bom senso e dividissem os grupos de maneira coerente (um não poderia ser maior que o outro em demasia, visto que isto prejudicaria o andamento da atividade). A atividade em grupo é muito utilizada nas técnicas do teatro, sendo um exercício desafiador para integrar os componentes, uma vez que a necessidade de colaboração torna-se elementar para a execução de toda e qualquer tarefa (a adequação de falar, ouvir, ver, observar e atuar). Assim, a liberdade e a solidariedade são praticadas.

Os dois grupos divididos foram orientados a se posicionarem um de frente para o outro, numa distância de um metro. Um grupo começou a emitir ruídos com a voz num tom

normal. Os sons foram de miado, assobio, latido, ranger de porta, campainha de telefone, acionamento de uma bala por arma de fogo, batida de carro, entre outros. Depois de um minuto, o grupo que estava em silêncio começou a se afastar de costas e o grupo sonoro teria que aumentar a voz na medida em que o outro grupo se afastava. O exercício foi repetido com inversão dos grupos (quem falou inicialmente ficou em silêncio na segunda vez). O objetivo desta atividade foi projetar a voz na medida em que o interlocutor se afastava. Mais uma vez, os risos, a descontração e até mesmo caretas dominaram a cena. Neste exercício, além de trabalhar a projeção da voz, eles trabalharam o foco de atenção no outro colega que se afastava.

Na atividade de integração apliquei o jogo do detetive. Alguns chamam de jogo do assassino. Os alunos, posicionados em círculo na sala de aula, foram orientados sobre as regras do jogo. Enquanto eu explicitava as regras, alguns que já conheciam o jogo deram sugestões de como deixar as regras mais "duras" na execução do jogo. Os alunos entraram em um consenso de que os alunos que atrapalhassem a execução da tarefa pagariam uma prenda. Decidimos que o sinal do assassino seria um sutil piscar de olho. O assassino poderia "matar" os outros depois de um tempo, assim que percebesse que ninguém estaria olhando para ele. Todos deveriam estudar-se mutuamente para tentar descobrir o assassino. Quem desse palpite e errasse sairia do jogo (morreria). O aluno que fosse "assassinado" não poderia cair logo, pelo contrário, deveria esperar uns minutos antes de "morrer", para não denunciar o assassino. Todos os participantes teriam que descobrir o mais rapidamente possível o assassino. O assassino foi escolhido através de um sorteio. Todos os alunos deveriam pegar um papel dentro da caixa secreta. Os alunos que pegassem os papéis em branco seriam as vítimas e o aluno ou aluna que pegasse o papel escrito com o nome "assassino" iria exercer este papel. Preparei três sequências de papéis correspondentes a três rodadas. Numa sequência, coloquei um assassino, noutra coloquei três assassinos, e na última não coloquei assassino nenhum. Tomei esta estratégia para manter o suspense incentivando uma tensão e atenção muito maior por parte de todos. Mesmo assim, houve quatro alunos que caíram com piscadas alheias. Não observei se foram piscadas naturais ou propositais.

Este tipo de jogo é ótimo para ativar a capacidade de percepção, observação, estratégia e concentração do estudante. Em geral, os nossos sentidos selecionam o que vamos observar. O jogo amplia a área de atenção e cada aluno começa a analisar de forma muito mais pormenorizada todos os seus companheiros, visto que, potencialmente, todos são "assassinos".

Os alunos participaram muitoativamente. O "assassino" da primeira rodada foi uma aluna que durante as aulas era tímida e que durante a brincadeira se mostrou estrategista,

utilizando o “rótulo” de tímida para esconder sua posição atual no jogo.

Durante a brincadeira, em diversos momentos, os alunos fizeram comparações com a realidade do bairro em que moravam: “- Ah uma doze aqui”; “- Se me matar tem richa”; “- Tá pensando o quê? Sou do bairro da Mata Escura”; “- Nossa, aqui tem tanta morte como lá fora”; “- Pode vim, tô de peito aberto”²²

Após a atividade, realizamos a roda de conversa e discutimos sobre como a brincadeira refletia a violência vivida no bairro. Fui dizendo cada frase registrada e perguntei como eles interpretavam aquela fala. Muitos dos alunos que as pronunciaram, se justificaram dizendo que era brincadeira, que não eram bicho solto (designação de marginal) e que ouviam estas frases no bairro.

Declarei que nem eu nem ninguém deveria emitir juízo de valor e que aquela atividade servia para analisarmos o bairro ao qual pertencemos (eles enquanto moradores e eu enquanto o bairro onde trabalho). Alertei de que a nossa conversa ficaria restrita à sala de aula e que não era necessário relatar nenhum fato ou nome que pudesse comprometê-los de alguma maneira. O objetivo era apenas analisarmos o bairro a partir da atividade.

Depois de esclarecidas as regras, eles se sentiram mais tranquilos para dizer o que achavam do bairro. Perguntei se eles viam alguma relação entre a brincadeira e a realidade do bairro e eles contextualizaram. A conversa seguiu então no sentido de buscarmos possíveis soluções para resolver a questão da violência na comunidade deles. Eles sugeriram: ronda policial vinte e quatro horas, ativar o posto policial do final de linha, que só andava fechado, tirar o presídio do bairro, entre outros.

A etapa de improvisação contou com cinco grupos de seis alunos cada. Eles deveriam fazer uma apresentação sem falas decoradas, a partir dos livros de peças teatrais escolhidos na biblioteca da escola. Fizeram leitura silenciosa e depois combinaram a encenação onde o que valia era apresentar improvisando com um roteiro na cabeça a partir do texto lido. Alguns alunos levaram papel com as falas escritas. Outros improvisaram em cima do que combinaram. Os livros escolhidos foram: *Os Saltimbancos* de Chico Buarque, *Família composta* de Domingos Pellegrini, *Os Cigarras e os Formigas* de Maria Clara Machado, *O macaco malandro* de Tatiana Belinky e *Pluft, o fantasminha* de Maria Clara Machado (figura 34)

²²Falas de alguns alunos registradas pelo professor num caderno. Muitos alunos se esquivavam quando gravados ou filmados.

Figura 34 – Livros de teatro do acervo da Escola Maria Constança



Fonte: Acervo particular do pesquisador

O aprendizado na etapa de improvisação esteve relacionado à linguagem oral acompanhada da expressão corporal. A escrita figurou no texto dramático como um mote para os alunos se expressarem linguisticamente através do seu corpo, usando todos os recursos vocais e de movimentos disponíveis. Eles contaram, ao seu modo, as histórias lidas nos textos teatrais e vivenciaram a experiência de leitura compartilhada, quando um lê uma fala e o outro responde. Esta modalidade de leitura difere da leitura individual por causa da presença de um interlocutor ou interlocutores na cena, prontos para retornar a fala no diálogo dos personagens. Existe também na encenação, o exercício da atenção, observação e concentração, importantes fatores na dramatização do texto teatral, concebido para ser visto e ouvido, por essa razão ele é incompleto enquanto não se realiza no palco, que pode ser uma sala de aula. Isso pressupõe que depois da leitura e interpretação do texto, haverá um treinamento, um planejamento e tomada de decisões para fazer o texto sair do papel. Quando o corpo acompanha a expressão linguística, o aprendizado fica mais consistente. Os alunos contaram as histórias para o próprio grupo e para a sala toda nas improvisações. Não foi solicitada produção escrita, neste exercício, porque o foco era o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de texto oral. Também vivenciaram habilidade de escuta na produção do novo texto oral num exercício que tinha como base a língua escrita, altamente elaborada e complexa. Esta característica dá à expressão oral um outro status. Os alunos não demonstraram mais cansaço como acontecia nas aulas de leitura anteriores em que pegavam simplesmente um livro para lerem em suas carteiras. Nesse laboratório eles leram com o objetivo específico de encenar. O corpo ganhou uma dinâmica de movimentos a partir da leitura e os alunos demonstraram mais disposição e interesse porque a atividade não ficou limitada unicamente à leitura convencional de um texto. Ela foi compartilhada, tornando-se dinâmica e mais prazerosa. A satisfação dos estudantes com esta experiência pedagógica ficou evidente no semblante de cada um. A minha satisfação também não foi diferente. Senti vontade de fazer aquele tipo de aula com mais frequência e estender para as outras turmas porque os alunos entram nas salas ansiosos por novidades trazidas pelos professores. Quando

isto não ocorre, a aula não fica interessante.

Nos exercícios corporais, alguns alunos permaneceram sentados, talvez por timidez. Ninguém era迫使 a realizar os movimentos propostos. Com o passar do tempo, entraram voluntariamente nas atividades. Começaram a perceber que podiam aprender de um jeito diferente e divertido.

Na parte da improvisação, os alunos mais tímidos se destacaram e me surpreenderam. Eles estavam ali de corpo inteiro e não mais sentados numa cadeira virados apenas para uma direção, a do professor, como acontece quase todos os dias. A percepção do ambiente e dos colegas mostrava mais ângulos. O pensar e agir seguidos de movimentos libertadores se manifestaram com mais alegria e criatividade.

Depois da sequência, sentamos em círculo e fizemos roda de conversa para cada um dizer o que sentiu e o que aprendeu no primeiro laboratório. Esse foi o momento para avaliar a aula e fazer reflexões sobre o processo. A aluna Glória, que não falava muito e evitava ler alto para a turma, disse: “Eu gostei porque a gente se soltou mais, quem era tímido se soltou, brincou, se divertiu e o mais importante é que todo mundo participou. Amei mesmo!”²³. Ela concluiu afirmando que queria este tipo de aula toda semana.

As meninas falaram mais na roda de conversa (Figura nº 44). Rosa falou em seu depoimento que apesar da sua timidez em falar em público e de não ter apresentado muitas coisas, achou divertido porque foi uma aula diferente.

Os jogos foram escolhidos ou adaptados de acordo com o perfil da turma. Dessa forma, os alunos se identificaram com as atividades e participaram mais. Se na turma existem muitas agressões físicas, por exemplo, podemos escolher jogos com movimentos que promovam o contato físico de uma forma mais branda, como dar as mãos e caminhar pela sala ao som de uma música suave. Os laboratórios seguintes seguiram a mesma ordem de atividades desenvolvidas nesse primeiro.

²³ Depoimento anotado pelo professor num caderno.

Cena 3 – Laboratório 2 (Cinema na lousa)

Figura 32 – Alunos assistindo ao filme "A Culpa é das Estrelas"



Fonte: Acervo particular do pesquisador

O segundo laboratório com tempo estimado de quatro aulas, teve a participação de vinte e seis alunos, que assistiram ao filme “A culpa é das estrelas” com muita atenção. Alguns, acostumados a filmes de ação com muitos tiros e explosões, demonstraram certo cansaço. As meninas eram as mais interessadas, pois solicitaram esse filme quando perguntei à turma, com antecedência, qual filme gostariam de assistir. Muitos adolescentes na época estavam lendo o livro e queriam também apreciar o filme nas telas do cinema. As questões familiares, namoro, doença, desilusões e solidariedade estavam presentes no filme. O filme é uma adaptação do romance de John Green, e trata do câncer na adolescência, que é mostrado com certa leveza.. A doença pulmonar da jovem e a deficiência física do rapaz não são tratados com apelo no filme, que procurou ser fiel ao livro. Temas como a vida, a morte e o legado que deixarão para os outros são tratados com beleza e até certa comicidade. O casal Hazel e Gus forma uma dupla de jovens fortes e maduros para a idade que têm. As cenas mais belas do filme acontecem em silêncio, quando os dois adolescentes se comunicam muito intensamente pelo olhar. O valor destes personagens é mostrado pelos seres humanos que são e não pelas patologias que apresentam. Os personagens são complexos, têm dúvidas típicas da juventude sobre o amor, o medo da morte e a passagem do tempo.

A lousa virou tela de projeção, outro tipo de ressignificação do espaço da sala de aula. Ela ganhou outra função. Não precisei deslocar os alunos para a sala de exibição que era ocupada com frequência por outros professores. Depois da exibição do filme, fiz perguntas colocando os alunos na situação dos personagens: E se fosse você na situação de A ou B, o que faria e por quê? Perguntei também se já tinham presenciado situações semelhantes às do filme no dia a dia. Duas alunas já tinham vivenciado a situação na própria família. Nessa sala,

houve, ainda, o relato de uma aluna que fugiu de casa e se escondeu na casa da colega, porque os pais dela não aprovavam o seu namoro. O rapaz era aluno de outra sala. Ela viu no filme o contrário do que acontecia dentro da sua casa. No filme existia uma família amorosa e na casa dela era o contrário (cf. anexo R). Na redação que apliquei para os alunos falarem do bairro onde moravam, dentro do levantamento etnográfico, por exemplo, a aluna Beatriz declarou que sua família não a convidava para os aniversários. Ela gostava de Rock e os pais não entendiam o seu estilo.

Neste laboratório, os estímulos, visual e sonoro, vieram de uma transposição semiótica do livro para o cinema. A motivação para a leitura foi apresentada de maneira indireta. A exibição, apesar de dublada, contou também com as legendas para os alunos que quisessem ler. Nesse laboratório, não usei o texto teatral como estímulo para o aprendizado em leitura. Preferi diversificar com a exibição do filme, uma vez que estava em evidência na época e se tratava da adaptação de um livro. Os jogos que seguiram à roda de conversa foram voltados não para a palavra, mas para os gestos e a mímica. Segundo Boal:

Arte é busca através de verdades através dos nossos aparelhos sensoriais. No *Teatro Imagem*, dispensamos o uso da palavra - a qual, no entanto, reverenciamos! - para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão *sinalética* - onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto, ou as lágrimas da tristeza e do pranto -, e não apenas a linguagem *simbólica* das palavras dissociadas das realidades concretas e sensíveis, e que a elas apenas se referem pelo som e pelo traço (BOAL, 2013, p. 17).

Iniciamos o aquecimento físico com caminhadas lentas, normais e rápidas. Dei comandos como ande, dê meia volta, pule, siga em frente e estátua. Exercitamos também a respiração lenta e rápida. Na sequência, expliquei sobre a importância das máquinas na nossa vida e perguntei a eles que tipo de máquina eles achavam importante na vida deles. As respostas foram: carro, televisão, computador, celular, liquidificador, entre outras. Observei que todas as máquinas citadas emitiam barulho em maior ou menor intensidade. Sugeri que eles construíssem uma máquina humana. Expliquei como seria. Neste momento, estávamos sentados nas cadeiras organizadas em círculo. A máquina deveria se formar no centro da sala. Um primeiro aluno deveria levantar, ir ao centro da sala, se posicionar no chão sentado com movimentos nos braços repetitivos, como se fosse uma máquina. Pedi que outro aluno também se dirigisse até o centro da sala e completasse o movimento do primeiro e assim sucessivamente. Cada aluno que ia até a máquina completava os movimentos. Pedi que cada aluno da máquina, que estava só com movimentos silenciosos, emitissem um som correspondente ao seu movimento. Este exercício treinou movimentos, voz e integração.

Quando a máquina foi desfeita, perguntei que nome eles dariam a ela e para que a mesma serviria. Um aluno nomeou de "brucutu" e disse que não servia pra nada. Outra aluna nomeou de "esperança" e disse que servia para deixar as pessoas felizes. Outro nomeou de "octopus" porque tinha muitos braços, parecido com o vilão de "Homem aranha", super herói de HQs. Falei que toda máquina é composta de partes que trabalham juntas para executar alguma função e contextualizei para o ser humano na máquina da sociedade. Falei também que a resolução de problemas torna-se mais fácil quando feita em grupo.

Iniciamos o aquecimento vocal com exercícios de respiração seguidos de projeção de voz e desinibição. Ficamos em pé em círculo e pedi aos alunos que pusessem as mãos sobre o abdômen. Em seguida, pedi que expelissem todo o ar dos pulmões e lentamente inspirassem, enchendo o abdômen até não poder mais. Expiraram em seguida e repetiram lentamente esses movimentos diversas vezes, cada um no seu ritmo. Fizeram o exercício também com as mãos sobre o peito para sentir a respiração nos pulmões. Em seguida, pedi que caminhassem livremente inspirando e soltando o ar pronunciando as vogais. Depois parados em qualquer ponto da sala, eles inspiravam ao mesmo tempo que ficavam na ponta dos pés e com os braços elevados. Na expiração voltavam à posição original. Na sequência, os alunos foram divididos em dois grupos que foram separados em lados opostos da sala. Pedi ao primeiro grupo que emitisse um som bem alto e pedi ao outro grupo que reagisse ao som. Depois a situação se inverteu, isto é, o grupo que ficou calado emitiu som para o outro reagir. Os sons que escolheram foram de tiroteio, buzinas de trânsito, gritos, sinos, latidos e miados.

No jogo de integração, a turma viveu a experiência de contação de história coletiva. Ficamos sentados em círculo e eu iniciei uma história para eles continuarem na medida em que uma bola passava de mão em mão. Cinco alunos não continuaram e passaram a bola para o seguinte. Eu iniciei contando que um disco voador imenso chegou à terra para levar algumas pessoas para o planeta dos tripulantes desse disco. A história deu margem à criatividade e nós rimos muito porque uns alunos quando falavam imitavam ao mesmo tempo. Na sequência pedi que quatro alunos saíssem da sala enquanto eu contava outra história para a turma. Depois pedi que um aluno da sala contasse o que tinha acabado de ouvir para o primeiro aluno que estava fora da sala. Este, por sua vez, contaria o que ouviu para o segundo que estava fora da sala e assim sucessivamente. Quando o último contou a história muita coisa estava diferente da primeira vez que contei. A atividade despertou muitas risadas. Utilizamos na contação de histórias a narração onde personagens, cenários e enredo se evidenciaram através da criatividade dos alunos. Foi um momento também de praticar a oralidade de forma alegre e sem bloqueios. Quando eu escolhia um aluno para participar e este preferia ser plateia, eu respeitava e escolhia outro além daqueles que se voluntariavam. O importante

nestes exercícios é deixar o aluno decidir como quer participar. Nada deve ser imposto.

Na etapa de improvisação, eles pensaram objetos invisíveis e imitaram uma situação para que os outros adivinhassem. Todos queriam participar. Na sequência, os grupos imitaram filmes e programas de televisão para que os demais descobrissem o título. Informei que na biblioteca da escola existia uma estante só com romances que viraram filmes e que eles poderiam ir lá para pegar emprestado para lerem em casa. Informei que os livros são mais completos do que os filmes, que fazem adaptações de acordo com a visão dos produtores.

Jogos de transformação, segundo Spolin (2012, p.77), são aqueles que tornam o invisível, visível. Os jogadores devem criar os objetos, coisas ou personagens e jogar com eles, de maneira criativa e de improviso, porém com muitos detalhes para que a plateia identifique em seus gestos ou ações do que se trata. Com isso, tanto os jogadores como a plateia experimentam o despertar do intuitivo. Sendo assim, pedi aos alunos que se separassem em grupos (5 alunos). Distribuí para cada grupo cinco papéis com nomes de programas de televisão para eles imitarem. Os programas foram: Malhação, Jornal Nacional, Silvio Santos, Raul Gil e Pânico na TV. Depois os grupos escolheram um filme para imitar com mímica para os demais adivinharem o título. Na sequência, cada grupo escolheu uma cena do filme assistido "A culpa é das estrelas", para imitar.

Figura 36 – Cartaz do filme A Culpa é das Estrelas



Fonte: Internet - Google imagens

Cena 4 – Laboratório 03 (Texto teatral no livro didático)

Neste laboratório, com tempo estimado de quatro aulas, o foco foi a leitura de textos teatrais. Participaram da atividade 35 alunos. Eles leram, inicialmente, o texto teatral *Um Fantasma Camarada*, de Helen Louise Miller, adaptação de Margarita Schuman, presente no livro didático adotado na turma (anexos: T, U, V, X). Depois, em equipe, criaram um roteiro para ser encenado posteriormente na própria sala de aula. O tema do texto versava sobre histórias fantásticas, sobrenaturais. A história não estava completa no livro e eles teriam que

completar seguindo o estilo de roteiro teatral. Começaram a leitura individualmente e depois em grupo. Na sequência, forneci outro modelo de roteiro teatral (anexo H) para eles compararem com o modelo de roteiro do livro didático (anexos T, U, V e X). em seguida os alunos iniciaram a produção textual. Iniciamos a sequência de aquecimentos físicos, vocais e improvisações logo após a conclusão dos roteiros teatrais.

O exercício de aquecimento físico teve o objetivo de fazer os alunos sentirem o espaço físico à sua volta. Eles teriam que sustentar a si mesmos ou deixar que a substância do espaço os sustentassem, de acordo com a minha instrução. Para iniciar o exercício, pedi que andassem calmamente pela sala e procurassem sentir o espaço. Neste momento, os alunos reagiram à atividade com muitos risos e com frases de incentivo (-Vamos galera!!!). Alertei que, a partir daquele momento, eles deveriam fazer silêncio. Dei alguns comandos enquanto caminhava junto com eles, tais como: entre em seu próprio corpo e sinta as tensões, sinta seus ombros, sinta a coluna de cima a baixo, você é seu único suporte, você sustenta o seu rosto, seus dedos dos pés, seu esqueleto todo, agora mude, caminhe pelo espaço e deixe que o espaço o sustente, perceba o que o seu corpo está sentindo, coloque espaço onde estão seus olhos, deixe que o espaço sustente seus olhos, seu rosto, ombros, agora mude, é você quem sustenta seu corpo novamente. Falei estes comandos lentamente enquanto caminhava com eles pela sala tranquilamente ao som de uma música bem lenta.

Na etapa do aquecimento vocal, a turma vivenciou um exercício de motivação com um texto usado por Augusto Boal nas suas oficinas para o ator e não ator. Os alunos foram agrupados em dupla, um de frente para o outro, nessa atividade. O ensaio de comentário consistiu em fazer com que todos os alunos, principalmente os que não falavam na sala de aula, dissessem em voz baixa os seus pensamentos, enquanto o que tinha a palavra, naquele momento, os dizia em voz alta. Assim, todos os alunos falaram durante todo o tempo, explicando os seus pensamentos e dando uma certa dinâmica à sua atuação, uma vez que o pensamento estava sempre em movimento, em relação direta com o que acontecia na sala. Este exercício serviu para o aluno treinar o seu subtexto. Passado um tempo de três minutos, as duplas trocavam. Quem falou baixo passou a falar alto e vice-versa. Todos participaram desta atividade e se mostraram animados em realizá-la: procuraram sua dupla, organizaram o momento da fala de cada um, riram por estarem fazendo o exercício, olhavam para mim e sorriam.

Um aluno, escolhido a partir de sorteio do número na caderneta a fim de oportunizar a participação de todos, independentemente do seu perfil, foi convidado a sair da sala. Este aluno foi chamado de enigma. Após a sua saída, o grupo escolheu um verbo. Expliquei aos alunos que o objetivo da atividade consistia na encenação da palavra escolhida pelo grupo.

Então, o aluno voltou e depois que lhe foi dita uma palavra que rimava com o verbo escolhido, encenou verbos até adivinhar o correto. A atividade foi engraçada porque os alunos que encenaram fizeram movimentos muito engraçados. Seis alunos participaram saindo da sala para encenar no retorno.

Depois, na parte de improvisação, pedi para as equipes treinarem a dramatização para encenar. Esta atividade mobilizou todos os envolvidos. Até mesmo os alunos que anteriormente me pediram para não apresentar. Duas alunas que quase não falavam foram as que mais se destacaram. Houve também o caso de um aluno que conduziu a história com personagens drogados. Mais uma vez o contexto em que eles vivem se manifestou em sala de aula. Na roda de conversa era evidente a alegria deles porque estavam inteiros na atividade e não fragmentados e aprisionados em cadeiras, mesas e grades. Os alunos podiam sair da sala para simular uma entrada no ambiente da história criada por eles. Estas atividades não precisavam acontecer o tempo todo, mas quando aconteciam geravam uma empatia entre os alunos. Estas atividades favoreceram muito o meu entrosamento com a turma e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento perante as aulas e a escola. Eles declararam nas rodas de conversa que agora se sentiam motivados a virem para a escola. Mesmo nas atividades mais tradicionais (correção de exercício, execução de um teste), percebia os alunos mais harmonizados com a escola (já não gritavam tanto, melhoraram o comportamento, faziam as atividades sem grandes reclamações, entre outros). Isso demonstra que os alunos entendem que, nessas atividades, os mesmos têm autonomia para conduzir situações mediadas pelo professor e que as suas ações são respeitadas e levadas a sério. A relação com o aprendizado nessas circunstâncias não é vertical.

Usei neste laboratório jogos de motivação com textos sugeridos por Boal (1985, p. 112). Nestes exercícios desenvolve-se a superação do medo da comunicação verbal que, muitas vezes, pode prejudicar a aprendizagem, pois existem alunos que ficam calados o tempo todo por insegurança. Esses jogos fomentam a necessidade de se comunicar, pois através do improviso, as palavras surgem e com isso o diálogo acontece. A superação da timidez contribui para que o educando possa superar seus limites e partilhar plenamente do conhecimento científico e cultural.

Para desenvolver a atividade de leitura do texto dramático no livro didático, os alunos fizeram inicialmente uma leitura individual e depois formaram grupos para tecerem comentários sobre o texto. Para estimular a imaginação dos alunos, questionei-lhes se gostavam de filmes de terror, vampiros, lobisomem. Perguntei também se eles lembravam/conheciam de alguns personagens do folclore brasileiro, como o saci, a cuca, lendas do Amazonas etc. Conversamos sobre estes personagens e eu distribuí o roteiro de

escrita teatral e expliquei todos os pontos com a participação dos alunos no desdobramento da compreensão do texto. Solicitei que eles desenvolvessem os seus roteiros continuando a peça teatral incompleta que acabaram de ler no livro didático. Eles foram incentivados a criar improvisações dramáticas (expressão oral) em grupo a partir dos roteiros escritos por eles. Para uma maior personificação do personagem, na aula anterior, eu solicitei que eles levassem para esta aula panos, lençóis, máscaras e outros adereços que tivessem relação com o mundo do terror ou com personagens folclóricos. A roda de conversa desta atividade foi uma das mais animadas. Muitos queriam falar sobre suas experiências e contar até mesmo “causos” do imaginário coletivo do bairro. Permiti que eles contassem suas percepções, tradições e opiniões. Foi um momento muito importante de conhecimento sobre as histórias fantásticas que circulam entre eles.

Cena 5 – Laboratório 4 (Leitura dramatizada)

Nesse laboratório de leitura dramatizada, cujo tema central foram as emoções, que deveriam ser trabalhadas depois de certo tempo de convívio dentro da oficina, houve integração do grupo e buscamos enfocar a importância do trabalho em equipe para a construção de um mundo melhor.

Os alunos receberam textos de peças teatrais (livros da biblioteca) para lerem em silêncio e depois em grupos. Nesse ponto retomamos os textos do primeiro laboratório para trabalharmos com outros exercícios, outras possibilidades.

Iniciamos o aquecimento físico com uma caminhada pelo espaço da sala. Enquanto eu caminhava com eles, fui dando alguns comandos e executando juntamente com eles. Nos comandos, eu sugeri que andássemos descalços em solo cheio de vidros, areia quente, lamaçal, mar, neve etc. Todos teriam que reagir conforme o comando. Depois formamos um grande círculo, demos as mãos e formamos uma grande corrente humana. Soltei as mãos de um dos alunos e conduzi a turma pela sala em movimentos sinuosos. Na caminhada com todos de mãos dadas, a corrente começou a dar nós, até ficarem todos próximos uns dos outros. Criou-se um problema que todos em conjunto teriam que resolver. (figuras 37 e 38).

Figura 37 – Corrente humana



Figura 38 – Corrente humana



Fonte: Arquivo pessoal

No exercício da corrente humana houve uma aproximação física entre todos os membros do grupo e a intenção era que desatassem os nós. Eu perguntava como deveríamos resolver o problema para voltarmos à formação original do círculo com mãos dadas. Foi muito divertido e a integração deles se estabeleceu sem resistência.

Na etapa de aquecimento vocal, nesse laboratório, os alunos foram colocados em duplas um de frente para o outro em pontos diferentes da sala. Um aluno era o iniciador e emitia sons. O outro aluno era o espelho e refletia com o corpo os sons. Esse aluno deveria observar o seu sentimento corporal/físico ao espelhar o som do seu parceiro. Quando eu falava "Troca", os papéis deveriam ser invertidos. Eu solicitava a troca constantemente para não interromper a fluência do som. Depois dessa atividade, começamos a andar pela sala dando saltos e emitindo sons diferentes a cada pulo. Depois variamos para nomes a cada pulo, de acordo com os comandos que eu dava. Por exemplo, nomes de cidades, bairros de Salvador, nomes dos alunos, nomes de coisas boas, nomes de coisas ruins etc. Essa atividade exigiu esforço físico porque pulamos muito. Depois sentamos para tomar fôlego.

Os jogos sensoriais sugerem uma nova consciência sensorial e a concentração a fim de compreender claramente o que ouve, come, toca ou cheira (BOAL, 1985, P. 39). Nesse sentido, foi pedido aos alunos que demonstrassem por meio de ações, gestos, desenhos ou textos o que tinham ouvido, comido, cheirado ou tocado. Exemplo: Um aluno ingeriu uma colher de mel; a seguir um pouco de sal; depois açúcar. Em seguida foi pedido que recordasse fisicamente os gestos de corpo e face no momento em que ele ingeriu o mel, o açúcar e o sal. Neste momento, os outros alunos observavam. Não era para fazer mímica e sim manifestar as sensações de memória. Uma variante desse exercício ocorreu quando os alunos escutaram a música Lepo Lepo do Psirico, sucesso no Carnaval de Salvador de 2014. Pedi que prestassem muita atenção à melodia, ao ritmo e ao compasso. Desliguei o som e pedi que continuassem cantando a música mentalmente dentro do mesmo ritmo e compasso. Dei um sinal para que

eles cantassem alto a parte que deveria ser "ouvida" mentalmente. A proposta era mostrar que, se houvesse coincidência, todos estavam concentrados. O resultado foi que a maioria estava concentrada, apesar de alguns alunos terem cantado diferentes trechos em relação à maioria. Depois, os alunos foram convidados, ao som de músicas de ritmos diferentes, a criarem movimentos inspirados em algum personagem que acabaram de ler. Começaram individualmente e depois foram se agrupando até formarem um conjunto harmônico. Em seguida, receberam bexigas vermelhas, encheram e a proposta era estourá-las com um abraço bem apertado. Meninos abraçaram meninos, meninas abraçaram meninas e meninos abraçaram meninas também. O importante era estourar a bola que não poderia ser de outra forma senão com um abraço forte. Esta atividade talvez não acontecesse com tanta naturalidade se fosse realizada logo no começo do 1º laboratório.

Para a parte de improvisação, todos fizeram uma leitura dramatizada dos textos lidos (figura nº 39) no início deste processo. Eles leram e fizeram esforço para passar as emoções dos personagens. Aqui não era importante decorar texto, aliás, em toda a oficina isso não foi fundamental. O importante foi o esforço para ler e interpretar, sem exceção. Até os mais tímidos. Textos foram distribuídos e eles tiveram um tempo para planejar como fariam a leitura dramatizada, onde o aluno lê interpretando com todas as emoções do personagem. Todos participaram, até mesmo os mais tímidos. As brincadeiras violentas já não tinham espaço. O respeito às limitações do outro ficou evidente. Um ajudava o outro.

Figura 39 – Leitura dramatizada



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Depois que terminamos a última atividade do laboratório fomos para uma sala vizinha, previamente arrumada pela direção da escola, mas que os alunos não sabiam. Era hora de comemorar o processo vivido por todos e confraternizar também (figura 40), pois já era final de ano. Organizei as comidas e refrigerantes, distribuí os kits de chocolate e confeccionei os certificados que todos receberam (anexo C). A direção arrumou as mesas, forrou com toalhas coloridas e deu um kit de jogos para cada integrante da intervenção. Convidamos para esta confraternização, professores, funcionários, coordenação e direção.

Figura 40 – Confraternização



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Os resultados da intervenção foram satisfatórios porque os alunos demonstraram nos depoimentos escritos as suas impressões sobre a vivência diferenciada nas práticas de leitura. Em média, trinta e dois alunos participaram da oficina ativamente. Eles também manifestaram o desejo de continuarem comigo no 9º ano. Experimentaram novas possibilidades de leitura e gostaram porque foram incentivados com exercícios e jogos teatrais em aulas bem dinâmicas. A aluna Mirela (figura 41), por exemplo, disse no seu depoimento, que não tinha outros livros em casa por causa da questão financeira. Ela citou o preço aproximado de um livro como dificuldade para justificar a falta dele em casa. Ela preferiu as aulas de leitura na sala de aula do que na biblioteca.

Figura 41 – Depoimento da aluna Mirela

17. Fale da sua experiência com leitura na Oficina de Teatro realizada nas aulas de Língua Portuguesa este ano.

A gente aprende mais sobre como funciona o Teatro se desenvolve na leitura, no aprendizado na escrita. Eu geralmente quando não é interessante o livro pra mim. Com pesquisa, mas quando faço interessante eu leio pra gente. Eu gosto nem tenho livros pra ler pra gente da escola, mas não leio. Geralmente um livro é R\$ 22,00 ou mais, no intervalo da escola não vai na biblioteca. Eu adoro, mas interessante uma aula de leitura, por que desenvolve a mente e ajuda em outras.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

O aluno João (Figura 42) declarou que leu alguns livros interessantes. Disse ainda que as aulas não ficam chatas com a oficina de teatro, que todos participaram e que falamos de assuntos do cotidiano.

Figura 42 – Depoimento do aluno João

17. Fale da sua experiência com leitura na Oficina de Teatro realizada nas aulas de Língua Portuguesa este ano.

Nós fizeram de leitura de livros que foram lidos depois de dizer: muitos interessantes como "o que não pode ser feito de dentro"; e outras, nem todos os livros só leitura só aulas foram em algumas vezes, quando a respeito as partes síncias e a liberdade na cultura. Na oficina de teatro aprendeu-se diversidade, diversidade, é que foi, um coisa muitas horas participaram, foram das horas que aula que aconteceu no dia dela e aprenderam que nem hora tinha é chato.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A aluna Fernanda (figura 43) disse que a oficina mostrou a ela muita coisa. Ela se sentiu revigorada e declarou que portas se abriram em sua mente.

Figura 43 – Depoimento da aluna Fernanda

17. Fale da sua experiência com leitura na Oficina de Teatro realizada nas aulas de Língua Portuguesa este ano.

a eu olhei muito revigorador e engraçado e engraçado apesar de muitos pensos não perceberem que foi e sempre sera uma coisa legal e especieles essa oficina de teatro minha mostrou muito coisa abriu ate portas no minha mente que eu não sabia que tinha mina mente muito coisa e eu gosto muito mesmo e que eu queria que essas oportunidades sejam feitas mais vezes. e que os alunos abrem as portas das oportunidades sempre.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A intervenção foi para os alunos, segundo depoimento deles próprios, uma experiência inovadora com muitas alternativas de estímulo à leitura. Alguns alunos tímidos atuaram ativamente e perceberam as suas potencialidades. Os exercícios corporais e jogos de desinibição funcionaram bem como motivação para posterior contato com os livros. Alguns alunos estranharam os exercícios no começo. Afinal aquelas atividades eram diferentes do que estavam acostumados a ver. Não quiseram se expor, mas com o tempo, foram aderindo a proposta e se entrosando. Eles tinham a liberdade para decidir quando queriam participar ou não. Nada era obrigatório. As possíveis relações de opressor e oprimido, comuns na vida deles, não estavam ali de maneira real. Eram simuladas nas improvisações, mas faziam refletir sobre a realidade também.

Para mim, esta experiência foi enriquecedora porque me proporcionou uma análise dos resultados da pesquisa com mais profundidade. Houve uma aproximação maior com meus alunos e consegui fazer uma escuta mais humana dos alunos. Ainda, tive a oportunidade de entrar nos jogos junto com eles. Isso me deixou mais à vontade para conversar e mediar debates com mais propriedade. A minha motivação para preparar as aulas foi crescendo a cada dia de oficina. Comprovei que precisamos criar alternativas mais dinâmicas e significativas para todos na sala de aula.

A intervenção de teatro com vistas a motivar a leitura dos alunos me proporcionou uma transformação de atitudes porque percebi que, ao chegar mais perto do educando com diálogo, poderei abrir canais para que o aprendizado seja mais proveitoso.

EPÍLOGO

A oficina teatral procurou despertar o hábito da leitura nos alunos do 8º ano com dinâmicas e atividades que potencializaram as práticas de leitura recorrentes na sala de aula através de um novo olhar sobre o aprendizado. Os alunos conheceram um jeito diferente de aprender, um deslocamento diferente no espaço, convencionalmente apertado pela disposição dos móveis, descobriram um falar mais libertário e tomaram decisões mais autônomas. Os elementos físicos opressores sumiram para dar espaço ao corpo, à voz, ao ser.

O discurso teatral foi, ao mesmo tempo, real e fictício; o texto se desdobrou e saiu do papel. O “eu” do aluno se dirigiu ao mesmo tempo ao personagem e ao próprio colega espectador. De forma indireta, o aluno colocou o seu corpo a serviço de uma ficção, porém foi ele mesmo que estava ali se expondo sob o véu do personagem, dentro de uma situação de encenação. Quando menos percebia, já tinha feito. Para dizer um texto foi preciso entrar num jogo, foi preciso dizer as palavras do personagem. Os alunos (plateia) aceitaram temporariamente que a voz e o corpo do aluno (ator) fossem a voz e o corpo do personagem. Esse “fazer de conta” para si e para os outros foi o que fundamentou o jogo teatral. Ler um texto foi diferente de dizer um texto, porque dizer pressupõe assumir o jogo colocando-se entre o texto e uma plateia. Eu não pretendi transformar nenhum aluno em ator nem a classe em sala de espetáculo. Simplesmente ofereci subsídios para motivá-lo a ler com prazer o texto teatral.

Fiquei muito satisfeito com os resultados porque a melhor resposta veio dos estudantes quando disseram que fariam abaixo-assinado para eu continuar com eles no 9º ano em 2015. Quando começaram as aulas em 2015, passaram a me abordar nos corredores da escola insistindo para eu voltar a ser o professor de Língua Portuguesa deles porque, segundo comentário da aluna Rosa, eu entendia o que eles queriam.

Outro fator importante que me deixou muito contente foi o aumento no pedido de empréstimo de livros. Eu costumava levar para a aula, nos dias de leitura, livros e revistas de leitura rápida, que pudessem ser lidos no tempo de aula. Quando terminavam a leitura de um livro, trocavam por outros. Um dia, durante o período da intervenção, eu só levei livros com muitas páginas, que não daria tempo de serem lidos no horário da aula (romances completos). Para minha surpresa, todos ficaram atentos e pelo menos metade da sala me pediu o livro emprestado. Criei um espaço na página do aluno, no diário escolar, para controlar saídas e devolução de livros. Dava o prazo inicial de uma semana e, caso não conseguissem ler, trriam de volta para eu ver o estado de conservação do livro e renovaria por mais uma semana, até que eles conseguissem ler a obra completa. E liam, porque eu sempre perguntava

se gostaram e pedia para me contarem a história resumidamente. Atendia aos gostos na medida do possível. Alguns pediam suspense, outros de romance, aventura e HQ.

Para os alunos, a intervenção foi produtiva, porque puderam ver o professor com outros olhos. Ficaram mais receptivos e participativos. Qualquer assunto era motivo para debate. O aluno Renato, que sentava sempre no fundo da sala e se recusava a ler, sempre que era solicitado, passou a fazê-lo em voz alta, sem o medo da censura dos colegas. Certo dia eu o chamei para entrevistá-lo, enquanto os outros liam. Perguntei por que ele sempre se recusava a ler em voz alta. Ele respondeu que ficava nervoso e começava a gaguejar. Não queria ser alvo de chacotas. Passei então a dar pequenos textos para ele treinar em casa, para na aula seguinte ler, se ele quisesse. Nem foi preciso treinar muito em casa, porque depois dos exercícios da oficina de teatro, ele, voluntariamente lia, sem que eu pedisse.

As alunas Patrícia e Vânia, que eu só ouvia a voz na hora da chamada, me surpreenderam quando participaram de uma improvisação baseada num fragmento da peça teatral "Um Fantasma Camarada", de Helen Luise Miller (CEREJA, 2012, p. 17-29) do livro didático (anexos: T, U, V, X). Elas se destacaram na concentração, fluidez verbal, e dominaram a cena com eficiência. Houve maior aproximação entre professor e alunos. Em muitas dinâmicas eu estava no meio do jogo com eles.

A intervenção pensada inicialmente para o espaço interno da sala de aula teve ressonância também fora dela. A direção da escola ‘comprou a ideia’ de ressignificação do espaço escolar e me convidou para socializar a experiência com os outros professores (anexo 05).

A avaliação da oficina foi uma atividade contínua e aconteceu paralelamente às oportunidades oferecidas, isto é, adequadas às situações didáticas propostas, aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que lhes foram apresentados nos laboratórios práticos. Os alunos assistiram a um filme, produziram textos, dramatizaram, exercitaram o corpo e buscaram soluções em grupo em resposta às situações-problema lançadas.

A avaliação diagnóstica realizada antes da oficina teatral de leitura tinha como objetivo levantar dados sobre o desenvolvimento intelectual do aluno e o nível de conhecimentos e informações que ele possuía sobre leitura. Isto forneceu elementos para planejar determinadas atividades e o seu respectivo grau de aprofundamento. Funcionou como um termômetro orientador da prática educacional e mostrou quando foi preciso fazer ajustes no processo de intervenção.

Nas rodas de conversa com os alunos, refletimos sobre o trabalho desenvolvido, analisamos cada etapa com senso crítico e autonomia. As rodas de conversa foram além da ideia de assinalar os próprios acertos e erros. Elas forneceram subsídios para reflexão sobre o

processo de aprendizagem, os avanços e dificuldades. Nestes momentos sentávamos em círculo para que todos nos enxergássemos (figura 44).

Figura 44 – Roda de Conversa



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Eu perguntava primeiramente o que acharam da aula (laboratório). Deixava-os responderem livremente. Quando percebia um silêncio, direcionava a pergunta a alguém, respeitando a sua vontade de responder ou não. Depois dirigia as perguntas para os exercícios e jogos experimentados na sala. Perguntava o que sentiram. Queria saber quais foram as percepções deles em relação aos exercícios de concentração, sensoriais, respiração, ritmo etc. Em seguida, perguntava que relação eles viam entre as improvisações simuladas na sala de aula e a vida real. A maioria concordou com as respostas de alguns alunos que acharam as situações simuladas na sala de aula muito parecidas com o que fariam na rua. Outros disseram que sentiram nervoso, medo, alegria e confiança, sentimentos já vivenciados em circunstâncias reais.

O aluno foi levado, portanto, a considerar e avaliar procedimentos, atitudes, valores e normas para ampliar a sua responsabilidade com o outro dentro do espaço da sala de aula, que não é só dele, mas também do outro. Nesse processo, ele teve participação ativa na tomada de decisões, que o levava a exercer, ora um papel ora outro, enfim o aluno foi o sujeito e agente da sua própria criação, na oficina de leitura dramatizada. O seu corpo leitor esteve apto a perceber o ambiente à sua volta na interação com os colegas e o professor, ora em situação de liderança ora como liderado.

Esta oficina me deu a certeza de que o caminho é este: adotar uma metodologia baseada em princípios éticos de respeito aos interesses do aluno, ajudando-o a descobrir as suas potencialidades, para que possa avançar no sentido de promover transformações dentro de si e do meio onde ele vive. Percebi, com a intervenção, que não deve existir hierarquia dentro da sala de aula. As relações devem ser horizontais. Quando eu conversava com os

alunos sobre assuntos do dia a dia e falava de mim também, eles se aproximavam mais. Ficavam receptivos e participavam intensamente das aulas porque viam diante deles alguém que, apesar de ter mais estudo acadêmico, escutava e valorizava a voz deles.

Desejo socializar esta experiência com os professores da escola, para que, juntos, possamos buscar alternativas pedagógicas voltadas para o ser humano integral. Entendo que o modelo de ensino vigente em muitas escolas ainda vê o aluno de maneira fragmentada. É fácil perceber isso quando um professor de determinada disciplina sai da sala para que outro, de outra disciplina entre. Nesta perspectiva, ou o aluno é matemática ou português, ou história e assim por diante. A escola contemporânea, em geral, ainda reproduz esta maneira equivocada de ensinar.

Me senti confortável em aplicar uma oficina de leitura de textos teatrais porque vejo em mim um pouco de Augusto Boal (teatro) e de Paulo Freire (educação). O meu trânsito nestas áreas foi por identificação e nelas me descobri artista e professor. Hoje tenho a certeza de que a junção destas pedagogias transformaram a minha vida e vejo que também posso contribuir para transformar a vida dos meus alunos porque "quem educa marca o corpo do outro" (DOWBOR, 2008).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18^a ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola , 2009.
- AURELIANO, Rodrigo Souza. *Quilombos urbanos: identidade territorial no bairro da Mata Escura na cidade de Salvador Bahia*. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/45/39>> Acesso em 15 fevereiro 2015
- BAKHTIN, Mikhail Mikhalovitch. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6^a ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2011.
- BARAÚNA, Tânia. Considerações sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a metodologia do oprimido de Augusto Boal. In: LIGÉRIO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara de. (Org.). *Augusto Boal: arte, pedagogia e política*. - 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p. 187-206.
- BEZERRA, Antônia P. Novas dimensões do teatro-fórum: arte e política no ambiente de trabalho da indústria. In: LIGÉRIO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara de. (Org.). *Augusto Boal: arte, pedagogia e política*. - 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p. 101.
- BYRNE, Brian. Teorias sobre a aquisição da leitura. In SNOWLING, Margaret J., HULME, Charles. (Org.). *A ciência da leitura*. - Porto Alegre: Penso, 2013. p. 125.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*: São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- _____. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.
- BORGES, Nívea. *Sara e Ranulfo*. 2009. Disponível em: <<http://niveaborges.blogspot.com.br/2009/05/producao-textual-sara-e-ranulfo.html>>. Acesso em: 10 fevereiro 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense 1981.
- CEREJA, William Roberto. *Português: linguagens, 8º ano; língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CORBIN, A.; COURTINE, j. j.; VIGARELLO, G. *História do corpo: da renascença às luzes*: 5^a ed. Tradução de ORTH, Lúcia M.E. 5^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- DAWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. Organizadoras Sônia Lúcia de Carvalho, Deise Aparecida Luppi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DOSSE, François. *História do estruturalismo*. Vol. I. Campo do signo. Tradução Álvaro de Cabral Bauru, São Paulo: EDUSC, 2009.

ESCURA, Mapa da. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=mata+escura+mapa>> Acesso em 12 julho 2015.

FERRAREZI, Jr. Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Paulo Freire. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GLÁUCIA; DANIELE. *Questionário sobre o hábito de leitura 8º e 9º ano*. Disponível em: <<http://domlustosainfo.blogspot.com.br/2011/03/questionario-sobre-o-habito-de-leitura.html>> Acesso em: 10 fevereiro 2014.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura; uma iniciativa de Alain Paire*; Trad. Cristiane Nascimento; Introdução de Alcir Pécora. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

HUBERT, Marie-Claude. *As grandes teorias do teatro*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio e Julia Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004

KLEIMAN, Angela. *Preciso "ensinar" letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?* Angela Kleiman. São Paulo: REVER - Produção Editorial, 2005.

KOCH, Ingendore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LAW, Stephen. *Guia ilustrado Zahar: filosofia*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Danilo Marcondes. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Carmen L. G.. de; FONTOURA, Helena A. da (Org.) *Etnografia e educação/relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

Mapa de Salvador e localização do Bairro da Mata Escura. Disponível em: <<http://www.ltecs.unifacs.br/mataescura/doc/MataEscura.pdf>> Acesso em 18 julho 2015

NASIO, Juan David. *Meu corpo e suas imagens.* Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos, uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro, KLEIMAN, Ângela B. . (Org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações.* Natal, RN: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

PEASE, Barbara; ALLAN. *Desvendando os segredos da linguagem corporal.* Tradução Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

SANTOS, Neuza Raquel de Oliveira. *Jogos teatrais na educação: um olhar para a prática libertadora.* Disponível em :<<http://www.facsaoque.br/novo/publicacoes/pdfs/neuza.pdf>> Acesso em 03 fevereiro 2015.

SCHNEUWLY. B.; DOLZ Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola:* ROJO, R.; CORDEIRO, G. Sales(Org. e trad.). Campinas: Mercado de Letras, 2004

SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer dizer do corpo: dança e performatividade.* Salvador: EDUFBA, 2008.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.* Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* Tradução Cláudia Schilling 6. ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.* Tradução Ingrid Dormien Koudela . São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____.*Jogos teatrais: o fichário.* Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.

STANISLAVSKY Constantin. *A Preparação do Ator.* Trad. Pontes de Paula Lima 6. ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização.* 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXOS

ANEXO A

Atividade sobre Identidade (folha frente)

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA			
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA		Profº: Jorge Motta	
SÉRIE: 8º	TURMA: A	TURNO: MAT.	DATA: 30 / 01 / 2014
ALUNO (A): I Unidade			

ATIVIDADE DE SONDAGEM

texto, interpretação e produção escrita

SARA E RANULFO

Ela era miudinha, os cabelos bem apertados em duas tranças com laços de fita bem engomados. A professora a colocou na primeira fileira do meio para que ela pudesse enxergar bem as lições no quadro.

Seu nome era Sara e era nova na escola, pois tinha vindo de uma cidade que ficava muito longe. No primeiro dia que respondeu à chamada com sua vozinha apagada e aos pulinhos Sara todo mundo riu do seu jeito acanhado. Além do mais ela tinha pintinhas na ponta do nariz e por isso Sara ficava sempre quietinha, e trazia seus cadernos bem limpinhos e arrumadinhos para que a professora não a chamassem na hora da leitura do dia.

Ele era o mais forte dos garotos da classe e, embora lhe faltassem na frente dois dentes que atrasavam em aparecer, se fazia de muito grande, não ligando que a camiseta ficasse sempre amassada e as pontas do tênis estouradas de tanto chutar bola.

Era tão levado que a professora o colocou na última cadeira da última fila para que não atrapalhasse quando ela escrevia as lições no quadro. De lá, pelo menos era mais difícil atirar bolinhas de papel em suas costas.

Seu nome era Ranulfo, e como se não bastasse, tinha os cabelos vermelhos e as mesmas pintinhas na ponta do nariz. Por isso, antes que alguém se atrevesse a rir dele, ia logo distribuindo umas caras de "quem é mais forte aqui sou eu, viu?" e incluía nisso até a pobre da professora.

DANDO OPINIÃO

1. De quem você gostou mais: de Sara ou de Ranulfo? Por quê? De Sara porque ela é a mais dedicada da sala
2. O nome "Ranulfo" é comum? Sim
3. O que você acha desse nome? É estranho que ele deixa troca de nome
4. Se você fizesse parte da turma em que Sara estudava, também riria dela no seu primeiro dia de aula? Por quê? Não por que ela não tem culpa de ser feia

VENDO COMO O TEXTO FOI ESCRITO

1. Como é Sara fisicamente? Ela era miudinha, os cabelos bem apertados em duas tranças com laços de fita bem engomados
2. Como é o jeito de sara? acanhado
3. Como Sara se comporta? Ficava sempre quietinha, e trazia seus cadernos bem limpinhos e arrumadinhos.
4. Como Ranulfo fisicamente? Ele era o mais forte dos garotos da classe
5. Como Ranulfo se comporta? Era tão levado que a professora o colocou na última cadeira da última fila.

ANEXO B

Atividade sobre Identidade (folha verso)

ESCREVENDO OUTRO TEXTO

Responda:

- a) Como você se chama? _____
 b) Quantos anos você tem? 13
 c) Em que escola você estuda e em que série está? Escola Maria Constante 8º A
 d) Você é alto (a) ou baixinho (a)? Baixinho
 e) Qual é a cor da sua pele? Morena
 f) Qual é a cor de seus cabelos? Moreno
 g) Seus cabelos são curtos ou compridos, lisos ou encaracolados? curtos e lisos
 h) Qual é a cor de seus olhos? castanhos escuros
 i) Você é quieto (a) ou agitado (a)? quieto
 j) Como você se comporta na sala de aula? respeitoso
 k) Como é seu relacionamento com seus colegas? leigo
 l) Quais são as coisas que você mais gosta de fazer? jogos livros
 m) Que outras coisas mais você acha interessante falar sobre você? brinquedos

Aproveite as respostas que você deu e faça um texto. As respostas de **a** até **c** devem estar num parágrafo; as de **d** a **h**, em outro; as de **i** a **k**, em outro; em outro ainda as de **l**; e, por último, a resposta do item **m**.

Um detalhe importante: o fato de aproveitar suas respostas não quer dizer simplesmente coloca-las depois da outra, só tirando as perguntas. Elas apenas serão um apoio para você escrever seu texto.

E atenção: não se esqueça de colocar um título em seu texto.

A até C

Meu nome é Telmo 13 anos e estudo na Escola Maria Constante em Te na 8º A na sala 6 e estou estudando muito por que quero me terminar o ano leitura em um trabalho com meu pai de correto impossível para ser azul na vida.

D até H

Eu sou baixinho Tenho uma pele morena meus cabelos são morenos e tenho um salto curto e lisos Meus olhos tem uma cor de castanho escuro

I até K

Sou quieto e também sou respeitoso com meus amigos mas quando tem aula eu fico prestando atenção os professores amigas são tudo leigos e no jogo muita bola Na quinta

I

en jogo muita bola na quinta e outras da quinta com meus amigos e tenho que dormir muita por que a aula receso é só 20 minutos

M

No minha casa essa em brincadeira de beichichete na rua e dentro de casa em jogo video game ou televisão ou dominó com minhas mãe ou com minha irmã

ANEXO C**Certificado**

ANEXO D

Redação sobre o gosto pela leitura

hoje estou...

Alegre

Alura:

29 10 17

1º) Você Gosta de ler? Sim (x) Não () + / - ()

2º) Escreva uma frase (mínimo 20 linhas)

Afetivado

Braço

Coração

Confuso

Espantado

Felic

Meu humor

Pensativo

Triste

Alegre

Afetivado

Ou gostaria muito de ler livros quando
encontro com pessoas curtas e muitas ilustrações.
I sempre quando estiver vendo as ilustrações
faria imaginações mesmo que seja de mentira.

mas sempre daria um feio de volta
naquele mundo colorido com flores
folhagens, sol nascendo etc....

O os que eu amo, os livros que
mais gosto era Linda plan, turma da
monica, o mundo das zodas.

O os tipos de livros que eu gosto hoje
e os de romance não sei mas gosto
muito não só livro, mas filmes também
a parte que eu mais gosto é quando ele
diz "Tu me quer namorar comigo".

Ou sou um tipo de pessoa mais romântica.

A culpa das estrelas gosta muito
do livro parou mesmo ela dentro elle
a ama e da, o maior apelo porque isso
é muito difícil acontecer na realidade
que pena que acontece só em livros.

ECOLOVE

www.ecologicapapeis.com.br

ANEXO E

Questionário sobre hábitos de leitura (folha 1)

Escola Municipal Maria Constança	Turno: matutino
Data <u>03 / 02 / 14</u>	Profº Jorge Motta
Aluno(a): _____	SÉRIE: 8ºANO A

HÁBITOS DE LEITURA

Idade: 12 (anos) Sexo: masculino feminino Bairro onde mora Vila Encruzilhada

1. Livros em casa:

- (a) tem
- (b) não tem _____
- (c) número aproximado de volumes _____

2. Revistas em casa:

- (a) tem _____
- (b) não tem
- (c) número aproximado de revistas _____

3. Jornais em casa:

- (a) tem _____
- (b) não tem
- (c) É assinante de jornal? Sim Não

4. Internet em casa:

- (a) tem
- (b) não tem _____

5. Você gosta de ler? Sim _____ Não _____ Às vezes

6. Você entende o que lê? Sim Não _____ Às vezes _____

7. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

- _____ ficar no inicio
- _____ parar na metade
- ir até o final
- _____ só olhar a capa e as figuras

RESPONDER

8. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje?

R.: Tallen

Por quê? por que ele conta a história de uma garota que toda vez que encontra um rascunho morre e 18 anos depois torna a o encontrar

ANEXO F

Questionário sobre hábitos de leitura (folha 2)

9. Que revista você mais gosta de ler?

R: não costumo ler revista

Porque _____

10. Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você mais prefere ler:

R: Misterio, aventura e Romance

11. Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

R: Misterio

INDIQUE duas alternativas que mostram o seu jeito de ler.

12. Você procura um livro para ler:

- () por iniciativa própria
- () por indicação do professor
- () por indicação de um amigo
- () pelo título ou nome do livro
- () pela capa e figuras
- () quando ganha de presente
- () quando o vê na biblioteca
- () outro jeito: _____

13. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:

- () brincar
- () assistir TV
- () ler
- () trabalhar
- () praticar esporte
- () descansar
- () outra coisa: _____

QUANTO VOCÊ LÊ OS MATERIAIS ABAIXO:

- (D) DIARIAMENTE
 (S) SEMANALMENTE
 (M) MENSALMENTE

- (D) Contos/histórias
- (M) Jornal
- (M) Revistas
- (S) Poesias
- (D) Livros de estudo
- (D) Textos na Internet

ANEXO G

Questionário sobre hábitos de leitura (folha 3)

14. Você considera que o seu tempo dedicado a leitura é:

- a) suficiente b) insuficiente

15. O que mais dificulta seu hábito de ler?

- a) tempo
 b) lentidão na leitura
 c) dificuldade de uso da biblioteca
 d) outros: _____

16. Você acha que ler é importante? SIM () NÃO ()

Por quê?

por que você vai melhorando na leitura se dedicar mais a ler e ficar com menor dificuldade em ler algumas palavras

17. Fale da sua experiência com leitura na Oficina de Teatro realizada nas aulas de Língua Portuguesa este ano.

*Eu na verdade gostei muito, das férias, das peças que apresentavam, das Princadeiras na sala para descontrair um pouco.
 Foi tudo bem divertido um jeito muito bom de aprender diversas coisas principalmente nos diálogos que tinham cultura grega para poder ler tinham diálogos até que pudéssemos usar fones de ouvido para nos concentrarmos.
 Em fim eu gostei muito e espero que tenham mais aulas assim*

ANEXO H

Fragmento de texto teatral

Na primeira página, somente o título da peça) O MISTERIOSO DR. MACHADO
 (Na segunda página, todos os personagens da peça)

PERSONAGENS

Frederico Torres, vereador.

Aninha, secretária de Frederico.

Dona Magnólia, mãe de Aninha.

Machado, médico, irmão de Dona Magnólia.

Sinval, motorista de Machado.

Robespierre, amigo da família.

(Macrorubrica) ÉPOCA: presente; LUGAR DA CENA: Rio de Janeiro

(Na terceira página, a macrorubrica) PRIMEIRO ATO

Casa de família da classe média. Sala de estar com sofá, abajur, consoles e outros móveis e apetrechos próprios.Uma porta, à esquerda, da para o corredor. À direita a porta principal, de entrada da casa.
 É noite (Macrorubrica) .

CENA I

Dona Magnólia, Aninha

Dona Magnólia, recostada no sofá, lê um livro. (Rubrica objetiva).

ANINHA

Entrando na sala (Rubrica objetiva).

DONA MAGNÓLIA:

Levanta-se do sofá, tem numa das mãos o livro que lia (Rubrica objetiva).

Surpresa: (Rubrica subjetiva)

O que aconteceu? Você nunca volta antes das 9 horas!

ANINHA

Mantem-se afastada da mãe, a poucos passos da porta. (Rubrica objetiva)

Não fui ao trabalho. Saí apenas para um passeio. Eu precisava refletir... (*Desalentada - Rubrica subjetiva*) Mas não adiantou muito. Meus problemas são de fato *problemas!*

(Muda a Cena devido à entrada de mais um personagem) CENA II

Dona Magnólia, Aninha, Sinval.

SINVAL

Parado à entrada do corredor, tosse discretamente para assinalar sua presença. As duas mulheres

voltam-se para ele (Rubrica objetiva).

Dona Magnólia, vou buscar Dr. Machado. Está na hora dele fechar o consultório.

ANINHA

Num ímpeto:

Não, Sinval. Hoje eu vou buscar meu tio no meu carro. Tenho um assunto para conversar com ele na volta para casa.

SINVAL

Embaraçado: (Rubrica subjetiva)

Dona Ana... Às quintas-feiras ele não vem direto para casa... Eu é que devo ir. Ele voltará muito tarde.

ANEXO I

1º folha do comunicado de reunião, incluindo na pauta, a ideia de ressignificação do espaço da sala de aula, sugerida por este projeto.



ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA

REUNIÕES

Mat/Vesp

04 e 05 fev

Temas/questões abordados

- ✓ Ressignificação do espaço da escola e da sala de aula (higiene & estética – confeccionamento, “as grades”, distribuição mesas e cadeiras sala de aula, banheiros, portaria, acessibilidade quadra e outras áreas externas. OBS.: o prof. Jorge Motta apresentará propostas para ressignificação do espaço da sala de aula).
- ✓ Relações Humanas (entre outras, a necessidade de melhorar tratamento oferecido pelos funcionários aos alunos e professores).
- ✓ Comunicação (O que facilita a comunicação?)
- ✓ Indisciplina: um problema conjuntural/fatores que favorecem a indisciplina – questões de infra e superestrutura: tratamento oferecido, problemas de relacionamento, falhas na comunicação, questões sociais (situações de risco, a desigualdade favorecendo a criminalidade), questões familiares (falta de acompanhamento e permissividade da família), inabilidade do professor, falta de opções significativas e prazerosas na escola e fora dela.

ANEXO J

A T E S T A D O

Atesto para os devidos fins, que JORGE DOS SANTOS MOTTA
-x-x-x-x-x-x-x-x-x-x-x-x-x-x- participou da OFICINA

TEATRO COMO LINGUAGEM PARA O ATOR E NÃO ATOR, ministrada
pelo diretor AUGUSTO BOAL, no TEATRO CASTRO ALVES, nos dias
20 e 21 de agosto de 1988, com a carga horária de 12 horas.

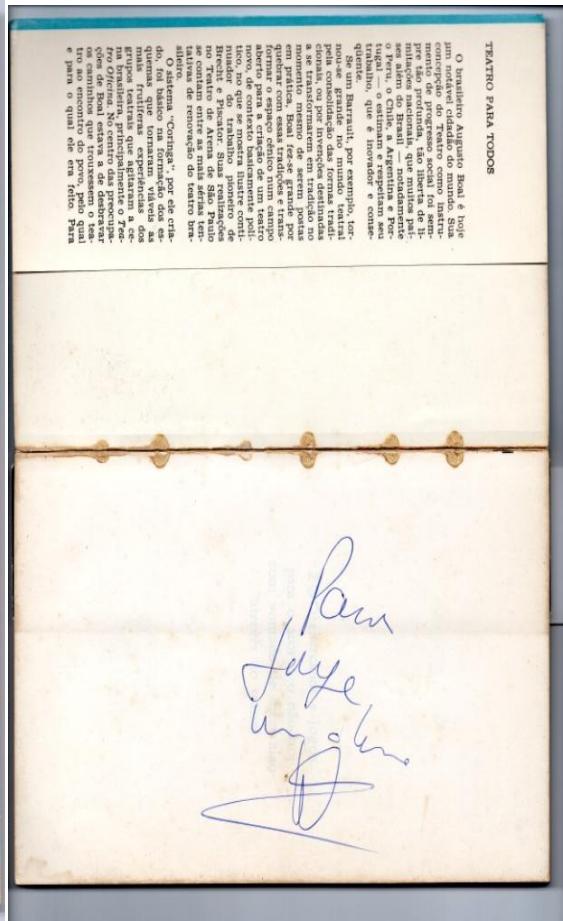
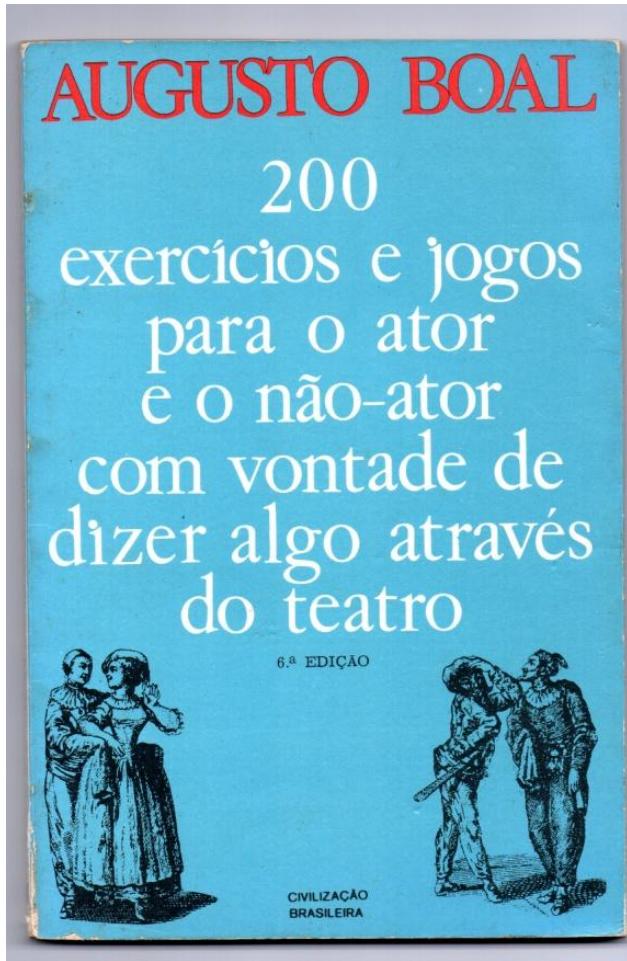
Salvador, 21 de agosto de 1988

AUGUSTO BOAL

LUIZ MARFUZ
Diretor Artístico do TCA

ANEXO L

Autógrafo de Augusto Boal



ANEXO M

Atividade de redação sobre a vida dos alunos no bairro da Mata Escura

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA	
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA	PROFESSOR(A): JORGE MOTTA
SÉRIE: 8º ANO	TURMA: 8º A
ALUNO(A): _____	TURNO: MATUTINO DATA: 28/04/15
II UNIDADE	

Atividade de Redação

1) Escreva um texto dissertativo (sua opinião e sugestões) de 20 linhas usando as palavras a seguir:

**MATA ESCURA – VIDA – EU – RUAS – FAMÍLIA – ESTUDOS – PROFISSÃO –
ALEGRIA – TRISTEZA – GREVE DA POLÍCIA – CASA – SONHOS – COMÉRCIO
– PROBLEMAS – PERIGO – MERCADO – DIFICULDADE – MEDO – ROUBO – BAIRRO**

Aplique o esquema:

- Título
- introdução (um parágrafo)
- desenvolvimento (três parágrafos)
- conclusão (um parágrafo).

A mata escura

1 A mata escuta é liso mais precisa melhora muito
 2 mas violencia é a minha família e muito liso e
 3 legal e o meu sonho é ser jogador de zutebol.
 4 A mata escuta fa morrendo muitas pessoas ino-
 5 contes por causa da guerra de trazicantes e eu guerra
 6 muita faz na mata escuta e que a violencia
 7 acabe e que a mata escuta seja liso e a escolinha
 8 de zutebol que eu brinca se liso por causa da violencia
 9 A minha família é muito legal e meus
 10 pais também desenregados graças a deus eles
 11 ja estam trabalhando e eu fico muito feliz
 12 por ver eles trabalhando para sustenta massa
 13 familia porque quem tava sustentando sei meu irmão
 14 o meu grande sonho é ser jogador de zute-
 15 bol para ajuda minha família e quem mim
 16 ajudou e eu gosto muito de jogar futebol e eu
 17 treino no corinthians e lá é muito bom.
 18 E a minha historia foi muito liso e isso
 19 e a real e eu sou muito feliz de fa zante
 20 aqui agora entao acalca aqui.

ANEXO N

Atividade de redação sobre a vida dos alunos no bairro da Mata Escura

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA		
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA	PROFESSOR(A): JORGE MOTTA	
SÉRIE: 8º ANO	TURMA:	TURNO: MATUTINO DATA: 28/04/14
ALUNO(A): _____	II UNIDADE	

Atividade de Redação

- 1) Escreva um texto dissertativo (sua opinião e sugestões) de 20 linhas usando as palavras a seguir:

**MATA ESCURA – VIDA – EU – RUAS – FAMÍLIA – ESTUDOS – PROFISSÃO –
ALEGRIA – TRISTEZA – GREVE DA POLÍCIA – CASA – SONHOS – COMÉRCIO
– PROBLEMAS – PERIGO – MERCADO – DIFÍCULDADE – MEDO – ROUBO – BAIRRO**

Aplique o esquema:

- Título
- introdução (um parágrafo)
- desenvolvimento (três parágrafos)
- conclusão (um parágrafo)

Pa Mata Escura

- 1 Eu moro na Mata Escura com a minha família.
- 2 Aqui tem muita briga, aqui tem tiroteio, eu nem lixo mais
- 3 porque eu já estou acostumado, isso tudo só acontece porque es-
- 4 mers adolescentes e nós mesmos crianças tem curiosidade e querem cometer
- 5 novas violas do crime.
- 6 Eu conheço muita gente que está nessa viola, e só da
- 7 minha família mesmo.
- 8 Muitas pessoas falam que essas pessoas tem que falar e
- 9 uma surra, mas se apanhar desse jeito não merece nenhum balaço
- 10 nos ruas.
- 11 Eu mesmo fui desacreditado, mesmo eles mundo des-
- 12 ga eu fui com ele normal, nem nenhuma diferença.
- 13 E isso que eles querem ser tratados com respeito, eles
- 14 querem ser tratados como os outros nem nenhum preconceito.
- 15 E normal essas pessoas escolheram o seu caminho, do
- 16 jeito que cada um escolhe o seu, eu por exemplo quando eu cres-
- 17 cer eu quero ser engenheiro.
- 18 Eu acho que todos devem ser tratados igualmente
- 19 nem nenhuma diferença.
- 20 Então falam, convidaram, normalmente.

ANEXO O

Atividade de redação sobre a vida dos alunos no bairro da Mata Escura

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA			
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA	PROFESSOR(A): JORGE MOTTA		
SÉRIE: 8º ANO	TURMA: A	TURNO: MATUTINO	DATA: 28/04/14
ALUNO(A): <i>Dayse de Oliveira do Rosário</i>		II UNIDADE	

Atividade de Redação

1) Escreva um texto dissertativo (sua opinião e sugestões) de 20 linhas usando as palavras a seguir:

**MATA ESCURA – VIDA – EU – RUAS – FAMÍLIA – ESTUDOS – PROFISSÃO –
ALEGRIA – TRISTEZA – GREVE DA POLÍCIA – CASA – SONHOS – COMÉRCIO
– PROBLEMAS – PERIGO – MERCADO – DIFICULDADE – MEDO – ROUBO – BAIRRO**

Aplique o esquema:

- Título
- introdução (um parágrafo)
- desenvolvimento (três parágrafos)
- conclusão (um parágrafo).

Mata Escura

1 *Actualmente o bairro de Mata Escura anda repleto*
 2 *de diversas dificuldades causadas pelo perigo nas suas ruas.*
 3 *Também também com a greve da polícia.*
 4 *No bairro de Mata Escura as pessoas andam com*
 5 *medo de serem roubadas, de perderem a vida, os estudos e*
 6 *até suas famílias. Muitas encontram dificuldades para*
 7 *encontrarem casas para morar e uma preparação que possa*
 8 *dar para se sustentar e ter uma vida digna.*
 9 *Depois da uma greve da polícia a Mata Escura*
 10 *ficou desprotegida e tem mais perigo com a violência,*
 11 *a falta de profissionais, e todos as outras dificuldades e*
 12 *tristezas que acontecem nesse grande bairro.*
 13 *Famílias perderam alguém não no nosso bairro, mas*
 14 *em qual quer outro lugar, já que as ruas estão muito*
 15 *perigosas. Isso é capaz de destuir a sonho de muitas*
 16 *pessoas e famílias que na verdade não tem nada com*
 17 *isso mais acalma quando com esse perigo.*
 18 *Após a greve ter acabado muitos lugares andam*
 19 *melhorando e muito, mas o perigo ainda não*
 20 *acabou vendo nas ruas ou até em casa.*

ANEXO P

Atividade de redação sobre a vida dos alunos no bairro da Mata Escura

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA	
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA	PROFESSOR(A): JORGE MOTTA
SÉRIE: 8 ^a ANO	TURMA: TURNO: MATUTINO DATA: 28/04/14
ALUNO(A): _____	II UNIDADE

Atividade de Redação

- 1) Escreva um texto dissertativo (sua opinião e sugestões) de 20 linhas usando as palavras a seguir:**

MATA ESCURA – VIDA – EU – RUAS – FAMÍLIA – ESTUDOS – PROFISSÃO – ALEGRIA – TRISTEZA – GREVE DA POLÍCIA – CASA – SONHOS – COMÉRCIO – PROBLEMAS – PERIGO – MERCADO – DIFICULDADE – MEDO – ROUBO – BAIRRO

Aplique o esquema:

- Título
- introdução (um parágrafo)
- desenvolvimento (três parágrafos)
- conclusão (um parágrafo).

Mata Escura muito Violência

1 Na mata escura muita gente perderam
 2 seus comércio com essa violência a rotina das
 3 meninas estudantes e até mesmo da família
 4 e o fato é muito tristeza para esse bairros os
 5 mata escura.
 6 Greve da polícia mas suas muitas medos
 7 tristeza pode nem sair de casa que é muito
 8 medo e incertezas metendo não sei se família que
 9 não tem nada aí tem lata perdida quebrada
 10 não acaba com isso meu Deus a violência ta
 11 de mãos nos braços hoje em dia não pode nem
 12 ficar na porta de casa que é violência
 13 Eu mesmo tenho tanto medo de ir para
 14 praia do jeito que lá essa mata escura aí o bairro
 15 pede muita paz crianças que se foram com
 16 lixo perdida muita dificuldade não posso tirar
 17 nenhuma também gente que gosta tanto para fazer
 18 seu comércio para depois ter aqueles arrombamentos
 19 armários que prejuízo esse povo tem com
 20 esses cacos todos não trabalha para pensar e que é de todo

ANEXO Q

Atividade de redação sobre a vida dos alunos no bairro da Mata Escura

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA	
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA	PROFESSOR(A): JORGE MOTTA
SÉRIE: 8º ANO	TURMA: A
ALUNO(A): _____	TURNO: MATUTINO DATA: 28/04/14
II UNIDADE	

Atividade de Redação

1) Escreva um texto dissertativo (sua opinião e sugestões) de 20 linhas usando as palavras a seguir:

**MATA ESCURA – VIDA – EU – RUAS – FAMÍLIA – ESTUDOS – PROFISSÃO –
ALEGRIA – TRISTEZA – GREVE DA POLÍCIA – CASA – SONHOS – COMÉRCIO
– PROBLEMAS – PERIGO – MERCADO – DIFICULDADE – MEDO – ROUBO – BAIRRO**

Aplique o esquema:

- Título
- introdução (um parágrafo)
- desenvolvimento (três parágrafos)
- conclusão (um parágrafo)

O dia a dia da periferia

1 Diariamente, medo, perigo é a vida dos
 2 pessoas como eu, minha família e colegas em
 3 praça na vizinhança da Mata Escura mais mui
 4 né na Mata Escura mais em outros lug.
 5 mas, ruas, lixões, peri-urbanos, cidades, estados, etc.
 6 São muitas coisas absurdas mas
 7 não falam jarem roubo, roubando tristeza
 8 para sua família e bem em que seus pais
 9 tem de ser uma profissão para seus filhos para
 10 realizar os estudos para ser um alguém na vida
 11 mas com a greve das policias mês se perguntais
 12 como e que vamos terminar com a violência, mas mui.
 13 O medo constante não nos arreiamos nem
 14 de bair para irmos nos mercados, os abrildos e
 15 constante nos ferem e ai que nos perguntais
 16 que para que existem policias he em trabalhadores
 17 mas tem os seus direitos de os mimos, para dizer
 18 um protesto pacífico, mas nem todos entendem o
 19 lado deles ou que més perguntais com mui
 20 mesmo hora que a alienia vai visitar ou teria que vivermos com a tristeza constanti.

ANEXO R

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTÂNCIA		PROFESSOR(A): JORGE MOTTA
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA	SÉRIE: 8 ^a ANO	TURMA: TURNO: MATUTINO DATA: 25 / 04 / 14
ALUNO(A):		II UNIDADE

Atividade de Redação

1) Escreva um texto dissertativo (sua opinião e sugestões) de 20 linhas usando as palavras a seguir:

MATA ESCURA - VIDA - EU - RUAS - FAMÍLIA - ESTUDOS - PROFISSÃO - ALEGRIA - TRISTEZA - GREVE DA POLÍCIA - CASA - SONHOS - COMÉRCIO - PROBLEMAS - PERIGO - MERCADO - DIFICULDADE - MEDO - ROUBO - BAIRRO

Aplique o esquema:

- > Título
- > introdução (um parágrafo)
- > desenvolvimento (três parágrafos)
- > conclusão (um parágrafo).

Minha vida

1 Só minha família ninguém é certo, pois mi-
 2 nha família não é normal, principalmente eu. Eu
 3 tinha um sonho de uma família perfeita, mas
 4 pra mim isso não vai se realizar, pois minha fami-
 5 lia não brigada e o pior de tudo que na minha fami-
 6 lia ninguém me aceita do jeito que eu sou, pois eu
 7 sou do estilo de rock e digem que rock é diabólico, eu
 8 não acho isso, toda a festa que tem na minha fami-
 9 lia eu não sou considerada, meus pais não, mas eu
 10 não. Ali minha própria mãe me chama de diabólico,
 11 de satanás em fim tudo quanto é tipo de nome,
 12 ela realmente não gosta de mim, meu pai e minha
 13 mãe até me falaram fui quando eu estava com
 14 7 meses na barriga da minha mãe que ela ia me
 15 abortar, ela me disse que não queria que eu nascesse
 16 e que não queria meu irmão, mas eu não ligo pra
 17 isso, pois tem pessoas que me apoiam, que me faz
 18 feliz e que me aceitam do jeito que eu sou e essas pessoas
 19 só são meus amigos e eu amo muito ele, mesmo
 20 que eles sejam estranhos ou bizarros.

ANEXO S

A ROSA AZUL

Era uma vez, uma menina chamada, Tati, apelido que ganhou na infância. Ela tinha 14 anos e esperava com ansiedade a chegada dos seus 15 anos porque os seus pais prometeram-lhe uma viagem num cruzeiro.

Chegou o grande dia!

Muito emocionada, despediu-se de seus pais e entrou no navio.

Depois de instalada, saiu da cabine para passear e conhecer melhor o navio, quando se interceptou com o rapaz mais bonito que alguma vez havia visto.

Ele perguntou: - Como te chamas?

Ela respondeu: - Tati

Ele disse: - Muito prazer, Tati, meu nome é Ramires.

Ao final do dia Tati foi para sua cabine descansar e quando acordou encontrou, debaixo da porta, uma rosa azul com um bilhete que dizia: "Para a miúda mais linda que meus olhos alguma vez viram". Assinado: Ramires.

Tati, muito emocionada, saltou e pulou dentro do quarto, depois se dirigiu ao salão principal e lá estava Ramires. Passaram todo o dia juntos e no final da noite, ele acompanhou Tati até seu quarto e despediu-se com um beijo.

Transcorreram seis dias e cada vez que Tati despertava encontrava uma rosa azul.

Finalmente chegou o último dia do cruzeiro e Tati estava muito emocionada porque iria ao baile dançar a valsa com Ramires para nunca mais vê-lo, pois moravam em cidades muito distantes.

Quando a festa acabou, os dois subiram até o quarto. Ela, segura de seu amor pelo rapaz, o acompanhou cheia de sonhos. Chegando ao quarto dele, Tati entregou-se de corpo e alma... E entregou uma das preciosidades mais importantes de sua vida: "A Virgindade"

Ao amanhecer, Tati acordou e não encontrou Ramires nem a rosa azul e sim um cofre de prata com umas flores azuis talhadas mais um bilhete que dizia: "Foi uma noite maravilhosa! Por favor, abras este cofre somente quando estiveres em casa" Assinado: Ramires.

Quando Tati chegou em casa, abraçou seus pais e imediatamente correu para quarto, pois queria saber o que tinha dentro do cofre deixado por Ramires. Ao abri-lo, uma lágrima rolou do seu rosto... Era uma rosa negra e murcha. Ao lado da flor havia uma nota que dizia: "BEM VINDA AO MUNDO DA AIDS!".

As aventuras que tantos falam e fazem, por vezes trazem arrependimentos e danos irreparáveis a si mesmo e a família. Por vezes agimos com emoção e deixamos de lado a razão.

Autor desconhecido.

ANEXO T

- b) O menino contra-argumenta, alegando que esse tipo de alimento, o *fast-food*, é gostoso. O que fazer para conciliar o alimento saudável com o alimento gostoso?
3. Algumas iniciativas oficiais têm procurado impedir que lanchonetes escolares ofereçam aos alunos alimentos excessivamente gordurosos e buscado incentivar a substituição deles por alimentos mais saudáveis, como, por exemplo, frutas. O que você acha disso?

Produção de texto

► O TEXTO TEATRAL ESCRITO (I)

Você já foi ao teatro alguma vez? Neste capítulo, você vai estudar o texto teatral.

Leia, a seguir, um fragmento da peça teatral *Um fantasma camarada*, de Helen Louise Miller, adaptação de Margarita Schulman.

A peça conta a história do casal Jorge e Emília. Eles têm um filho adolescente, Roberto, e moram em uma casa alugada, cujo proprietário é o sr. Souza, pai da jovem Margarida (Margô), com quem Roberto tem saído. Na cena reproduzida, o sr. Souza telefona para Jorge.



Jupiter Unlimited/Image Plus

PAI (ao telefone) – Mas se eu já lhe disse mil vezes que temos procurado casa, sim. Parece que não existem casas para alugar ou vender nesta cidade. (Pausa) Já sei que a lei lhe faculta, como proprietário, o direito de ocupar a casa em seis meses. Mas que posso fazer? Seja razoável. Se ao menos você nos vendesse a casa. (Pausa) Está bem, está bem. Já sei que falamos nesse assunto mas às vezes mesmo um homem tão decidido como você pode mudar de ideia. Escute, Souza, por que você não passa por aqui logo mais, para conversarmos pessoalmente? (Pausa) Então está resolví-

ANEXO U

do. Estaremos a sua espera. (Pausa) Sim, creio que veremos a sua filha antes disso. [...] Até logo. (Desliga)

ROBERTO (entrando) – Olá papai, que tal? Estou irreconhecível? Eu e Margô vamos a um baile de máscaras. Ela vai trazer a minha fantasia logo mais.

PAI – Ela virá, com certeza com o pai dela. Ele insiste para que nós mudemos logo que expirar o prazo de seis meses.

ROBERTO – Não sei como aquele velho ranzinza conseguiu ter uma filha tão boazinha como a Margarida. E por que não nos vende logo este “barraco”, e acaba duma vez com toda esta história? Eles têm uma casa para morar, não precisam da nossa.

PAI – Não adianta discutir comigo. A culpa é do Souza. Você já imaginou o trabalho que vamos ter para mudar daqui todos estes trastes? Mesmo se conseguirmos a casa, por milagre?

ROBERTO – Sim, se mamãe continuar ganhando todos os concursos do rádio e da TV, temos que nos mudar para um museu...

PAI – Isto aqui já está parecendo um. Olhe só para esta sala. [...]

ROBERTO – E este armário?

PAI – Este sua mãe comprou ontem. [...]

ROBERTO – Não me diga que mamãe comprou este armário? Se ela esperasse um pouco certamente daria um jeito de ganhá-lo em algum concurso.

PAI – Melhor seria se ela concentrasse sua habilidade em ganhar uma casa.

ROBERTO – Eu já me contentaria com um “reboque”. Mas onde está a minha genial mãezenha? Gostaria que viesse logo pois estou morto de fome. O que é que há para o jantar?

[...]

(Entra a senhora MEIRELLES, bonita e muito enérgica)

MÃE – Será que ouvi falar em comida? Aposto que os homens da minha vida estão famintos.

AMBOS – É verdade.

MÃE – Bem, aguentem mais um pouco que já vou preparar um salmão delicioso e uma salada de feijão.

[...]

MÃE – [...] Não chegou alguma carta para mim?

ROBERTO – Aqui tem uma porção.

MÃE (olhando as cartas) – Só queria saber se já veio a resposta daquele concurso da fábrica de aveia. Não, nada. Talvez amanhã. Vejam só este envelope. Não parece esquisito?

ROBERTO – Não diga que entrou num concurso de propaganda de agentes funerários, mamãe!

MÃE – Não diga tolices, meu filho (lendo). Me acudam!

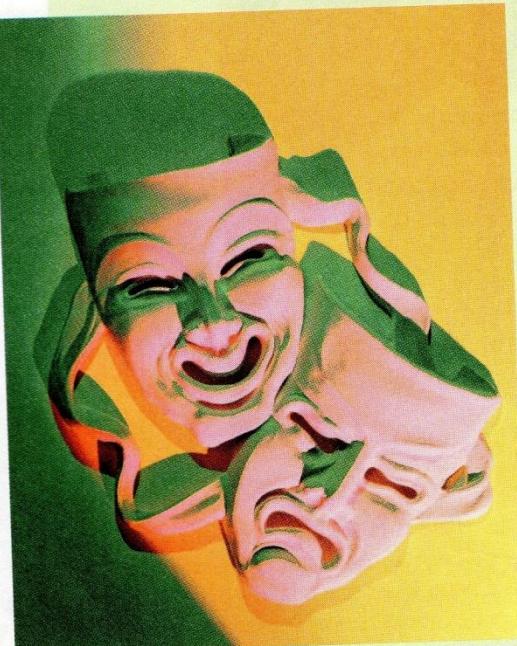
PAI – O que foi?

[...]

MÃE – Alguém está tentando se divertir à minha custa. Veja você, Jorge (passa a carta para o PAI).

PAI (lendo) – Da Sociedade Sobrenatural das Américas. Hummm. Nunca pensei que existisse tal sociedade: temos o prazer de informar que o seu artigo “Por que não acredito em fantasmas” recebeu o primeiro prêmio. Por conseguinte vai a senhora receber um fantasma totalmente equipado e pronto para servi-la.

Jupiter Unlimited/Image Plus



ANEXO V

ROBERTO – O quê? Leia de novo. Você disse um fantasma?

[...]

PAI – Imagine só! Ganhar um fantasma!

ROBERTO – Até que seria divertido.

MÃE – Bem, agora chega de fantasma. Vamos todos para a cozinha e esqueçamos esta carta idiota.

PAI – De acordo. (Quando estão saindo) Espere um pouco, Emília: Você vai deixar este armário plantado no meio da sala?

MÃE – É mesmo, eu... eu nem tinha reparado nele. Que bom que entregaram tão depressa. Nós vamos levá-lo para cima depois do jantar.

ROBERTO – Isto significa que eu vou levá-lo para cima. Toda vez que você diz Nós, sei que se refere a este burro de carga.

MÃE – Esperem um momento. Acho melhor verificar se este é o armário que comprei. Eu disse que queria que fosse desmontável. Venham me ajudar!

PAI – É bem grande. Podemos guardar nele uma porção de coisas. Emilia, você promete não ganhar mais nada pelo menos enquanto não nos mudarmos?

MÃE – Mudarmos? Não me diga que o Souza não concorda em nos vender esta casa? (Experimenta o armário) Veja só que beleza. É exatamente o que queria. E as portas se abrem facilmente. Vejam. (Abre a porta e aparece o Fantasma) (Está todo vestido de branco, inclusive gravata, sapatos, meias e luvas, e tem o rosto pintado de branco também)

TODOS (gritando) – É o fantasma!

Acudam!...

MÃE – Jorge, me ajude, não posso segurar a porta! Ele quer sair!

FANTASMA (calmo) – É claro que quero sair. Estou muito surpreso com a senhora, dona Emilia. A senhora tem medo de mim?

MÃE (batendo os dentes) – É claro que não! Você não existe!

PAI – Quem é o senhor? Algum truque para nos matar de susto?

FANTASMA – Não julgo necessário explicar a minha presença. (Mostra a carta) Vejo que foram avisados da minha chegada. (para a MÃE) Meus cumprimentos, minha senhora. Seu artigo foi o mais convincente de todos. Quase que comecei a não acreditar mais em mim mesmo.

MÃE – Quer dizer que eu o ganhei num concurso?

FANTASMA – Sim, senhora, e embora nós discordemos em alguns pontos fundamentais, peço que aceite os mais sinceros parabéns do fundo do meu espírito. Onde posso deixar a minha mala?

ROBERTO – Você veio para ficar?

FANTASMA – Naturalmente.

MÃE – Nós temos muito pouco lugar e receio que não vá se sentir muito confortável.

O teatro no cinema

É comum a adaptação para o cinema de textos teatrais famosos. A mudança de veículo pode modificar profundamente a obra. Se, por um lado, o cinema dispõe de mais recursos para explorar o deslocamento espacial e temporal, por exemplo, por outro a exibição da obra na tela nunca tem o mesmo impacto que sua representação no palco.

Se você gosta de teatro e cinema, não deixe de assistir aos filmes *Shakespeare apaixonado*, de John Madden; *A última borboleta*, de Karel Kachyna; *Cyrano de Bergerac*, de Jean-Paul Rappeneau; *Amadeus*, de Milos Forman; *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli; *Sonho de uma noite de verão*, de Michael Hoffman. São filmes que retratam de maneira muito interessante um pouco da história do teatro.



Universal Pictures/Diomedea

Cena de *Shakespeare apaixonado*.

ANEXO X

FANTASMA – De modo algum, minha senhora. O meu lugar é no sótão. Suponho que a senhora tenha um sótão.

[...]

PAI – O senhor vai pensar que sou um pouco curioso, Senhor Fantasma, mas...

FANTASMA – Ora, nada de cerimônias. Agora que somos todos da mesma família, pode me chamar de Espeque, que é o diminutivo de espectro, e eu o chamarei de Jorge. [...]

ROBERTO – Perdoe-me, Espeque, mas que roupa é essa? Parece enfermeiro.

FANTASMA – Ora, é a minha roupa. Afinal de contas, você não esperava que eu andasse por aí vestindo só o meu ectoplasma. Não seria decente. E agora eu gostaria de ir ao sótão; preciso experimentar a minha sonoplastia.

MÃE – Sonoplastia?

FANTASMA – Sim, os efeitos de som. Eu os trago sempre comigo. Gemidos, gritos, uivos de cães, ranger de correntes; tudo completo e bem gravado.

ROBERTO – Papagaio! Que organização!

MÃE – Isto é demais para mim. Acho que vou desmaiá. (*Vai cair, o FANTASMA faz menção de a ajudar, ela grita*) – Afaste-se de mim! Jorge, obrigue-o a ir embora!

PAI – Realmente, Espeque! Você está passando da conta. Não vê que está assustando minha mulher?

FANTASMA – Não se preocupe comigo. Com o tempo ela vai se acostumar e me atrevo a dizer que seremos muito bons amigos. Podemos nos ajudar mutuamente.

PAI – Ajudar? Como pode um fantasma ajudar um ser humano?

FANTASMA – Espere e verá, Jorge. Roberto, não quer me mostrar o caminho?

(Teatro da Juventude. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios do Governo/Comissão Estadual de Teatro, 1967. p. 61-8.)

1. O texto apresenta um confronto de interesses entre Jorge e o sr. Souza, revelado pela conversa ao telefone.
 - a) Como Souza se posiciona diante do problema? *Souza está intrânsigente, quer a casa para morar e insiste que Jorge e a família se mudem logo que expirar o prazo de seis meses.*
 - b) Que argumento Jorge utiliza para tentar convencer Souza a mudar de ideia? *Jorge argumenta que não existem casas para alugar ou vender na cidade. Propõe mais uma vez comprar-lhe a casa.*
 - c) “Está bem, está bem. Já sei que falamos nesse assunto mas às vezes mesmo um homem tão decidido como você pode mudar de ideia”, diz Jorge em certo momento. Levante hipóteses: Pela reação de Jorge, o que você acha que Souza disse a ele? *Souza provavelmente disse a Jorge que já tinham falado muitas vezes sobre o assunto, não tinham mais o que discutir sobre isso.*
 - d) Qual é a última proposta que Jorge faz a Souza? *Jorge propõe a Souza que venha a sua casa naquela noite para tratarem do assunto pessoalmente.*

2. O texto teatral tem semelhanças com o texto narrativo: apresenta fatos, personagens, tempo e lugar.
 - a) Onde ocorre essa cena? *Na casa de Jorge e Emilia.*
 - b) Qual é, aproximadamente, o tempo de duração dessa cena? *Quinze minutos.*

3. Comparando a estrutura do texto teatral com a de outros textos narrativos ficcionais, como, por exemplo, o conto, o mito e a fábula, observamos que o texto teatral se constrói de forma diferente.
 - a) Há, no texto teatral, um narrador que conta a história? *Não.*
 - b) De que maneira, então, tomamos conhecimento dela? *Por meio da ação das personagens e do diálogo entre elas.*

4. O diálogo entre as personagens constitui o elemento essencial de um texto teatral. Numa fábula ou conto, a fala das personagens aparece geralmente depois de verbos como **dizer**, **perguntar**, **afirmar**, chamados **dicendi**. No texto teatral escrito, como é introduzida a fala das personagens?

Antes da fala de cada personagem aparece o nome dela, geralmente escrito com letras maiúsculas.

ANEXO Z

Registros fotográficos da intervenção de leitura



ANEXO Z-1

