



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/ CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO



MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANA CRISTINA HENRIQUE SILVA

**TECENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA LEITURA ATRAVÉS
DOS JOGOS TEATRAIS: POSSIBILIDADES NA EJA**

SALVADOR

2023

ANA CRISTINA HENRIQUE SILVA

**TECENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA LEITURA ATRAVÉS
DOS JOGOS TEATRAIS: POSSIBILIDADES NA EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens Adultos da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Carla Meira Pires de Carvalho.

SALVADOR

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura – UNEB – Campus I
Bibliotecária: Ana Cristina Gusmão CRB-5 / 844

Silva, Ana Cristina Henrique

Tecendo aprendizagens significativas na leitura através dos jogos teatrais: possibilidades na EJA / Ana Cristina Henrique Silva. – Salvador, 2023.
120 f. : il.

Orientadora: Profª Drª Carla Meira Pires de Carvalho.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2023.

Contém referências e anexos.

1. Leitura oral - Brasil. 2. Jogos teatrais 3. Educação de Jovens e Adultos - Brasil. I. Carvalho, Carla Meira Pires de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD : 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“TECENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA LEITURA ATRAVÉS DOS JOGOS TEATRAIS: POSSIBILIDADES NA EJA”

ANA CRISTINA HENRIQUE SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 02 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Prof. Dra. CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia/UFBA

Prof. Dr. LUIZ CLÁUDIO CAJAÍBA SOARES (UFBA)
Doutorado em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia/UFBA

Prof. Dr. ANTONIO PEREIRA SANTOS (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia/UFBA

À minha família, sonhos sonhados no afeto coletivo.
Meus pais, Antônio H. da Silva (in memoriam) e Dulce S. e Silva
Meu esposo, Marcio A. B. P. Lima,
Meu filho, Yan M. H. Lima,
Minha sobrinha, Taiane H. A. de Mattos,
Minha irmã, Ana Claudia H. Mattos.

AGRADECIMENTOS

A mão amiga que se ergue nos momentos da jornada, conduz, orienta, divide, conforta. Nesta caminhada muitas mãos vieram em minha direção, atentas e firmes foram bússolas reencaminhando a rota, impulsionando os passos, motivando os achados.

E como agradecer a tantas mãos? Mãos que acolheram, sustentaram, ampararam. Mãos que seguraram as minhas, encorajando-me no trajeto. Mãos-centelhas, mãos-faíscas, mãos-guias, mãos-diálogos, mãos...

Arrisco-me aqui no registro deste aceno com as mãos erguidas, alegria nos olhos e a alma grata por tanto afeto e cuidado.

Assim, inicio agradecendo a Deus, universo que me move, abençoando-me com a certeza do tudo possível, a que chamamos de fé.

A minha mãe, Dulce da Silva e Silva, professora primeira, satisfazendo minha curiosidade ante as palavras escritas, ABC ensinado com a pedagogia afetuosa que a todos marca, seguindo, ainda que sem saber, os passos do mestre Paulo Freire. Ao meu pai, Antônio Henrique da Silva (in memoriam) pelos olhares vigilantes, cuidadosos e amorosos quando eu, ainda menina, buscava aprovação a cada ato.

A meu marido Marcio A. B. Pereira Lima, companheiro de vida, meu refrigerio e paz, que ensina-me a conjugar os verbos: doar, compartilhar, semear - semear amor. E nós semeamos! Gratidão, filho amado Yan Marcos H. Lima, seta que aponta e me impulsiona a olhar o horizonte. Com vocês divido o mundo, nosso mundo particular, nossas crônicas de café quente, livros trocados, violão dedilhando sonhos, cafuné de fim de tarde, bem-querer bem, vida a três lida em voz alta no amor diário.

Agradeço a minha irmã, alma gêmea Ana Claudia Henrique Mattos. Mãos sempre atadas as minhas, laço firme que segura minha insegurança, que é encontro, coragem, adição. A sobrinha-amiga, Taiane H. A. de Mattos que muito me ensina com sua determinação, foco e organização, mostrando através da persistência que o sonho é planta que precisa ser cultivada dia após dia.

Família que foram determinantes com seu apoio, compreensão e escuta amorosa, que é minha fonte maior de inspiração, que me equilibra, me anima e me faz acreditar. Vocês me ajudam a ler as linhas e entrelinhas da vida. Este trabalho é nosso.

Agradeço ainda aos colegas-amigos da escola Maria Romana Calmon pela abertura, entrega afetiva e comprometida, ensinando-me sobre o convívio-boniteza. Este convívio que é arte-encontro, é partilha, compreensão e ajuda. Amigos-companheiros de jornada com os quais divido a conversa boa nos corredores, o cansaço da caminhada, a esperança

no incerto que nos move, a construção e desconstrução de ações pensadas no coletivo das reuniões.

Agradecimento mais que especial aos meus alunos da EJA, jovens-adultos que contribuíram à construção deste trabalho. São vocês a força-motriz que acende o farol, instala a dúvida, enseja possibilidades, desequilibra e reequilibra, revelando-me que ensinar é arte que se constrói no palco da sala de aula, nos bastidores do diálogo confidente, na cena diária que se desenha no pátio, corredores, cantinas, em cada canto da escola.

Com todo carinho, agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dra. Carla Meira Pires de Carvalho, por toda condução cuidadosa e dedicada, mão orientadora que doa conhecimento, gesto solidário, possibilidades. Seus apontamentos e questionamentos foram determinantes à pesquisa, conduzindo-me a uma reflexão crítica. Assim também, agradeço ao Prof. Dr. Antônio Pereira e Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba pelos ensinamentos divididos, presteza, apoio e solicitude. Mãos firmes que trouxeram luz para o caminho enveredado na pesquisa.

Agradeço ainda ao Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB, especialmente aos professores desta Instituição, pelo ensino amoroso, dialógico, generoso e sensível como bem proclamado por Freire. Aos funcionários deste programa, linha de frente que nos acolhe, respondendo com presteza nossas dúvidas e incômodos, em particular a Nildete Barbosa por toda dedicação e cuidado, olhar atento e sensível ante as demandas apresentadas por nós mestrandos.

Das mãos que se estendem, meus agradecimentos carregados de orgulho e admiração aos meus colegas de caminhada, a Turma 8/MPEJA. Foram muitas as discussões acaloradas, o diálogo franco, as exposições das dores e delícias perante a caminhada do conhecimento. Algumas mãos ataram-se logo na chegada às minhas, outras acenaram à distância, mas todas se apertaram no cumprimento que ultrapassou a cordialidade. Mãos que se ajudaram, mãos abertas, disponíveis e dispostas a criação do laço. Obrigada, colegas da Turma 8!

Muitas foram as mãos que me permitiram aqui chegar. Aperto a cada uma destas mãos com afago, humildade e devoção. Acenemos, pois.

E que o inédito viável “esparance” em nossos corações, sempre!

Mãos que tecem.

Tecem sonho.

Tecem arte.

Arte-sonho-educação.

São mãos aprendizes

Mãos artesãs.

Movimentam-se com a ajuda de outras mãos

Unidas na arte tecelã.

Arte que cruza a linha

Linha que se põe em ação.

[Ana Cristina Henrique Silva]

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaías Alves
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPEJA	Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

A presente dissertação corresponde a uma investigação teórico-prático de natureza interventiva, com abordagem qualitativa, tendo como inspiração o método de intervenção pedagógica, definido por Damiani et al (2013) como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências que visam a melhoria no processo ensino aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. A investigação se centra nos jogos teatrais como abordagem metodológica à apropriação da competência leitora dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, tecendo cruzamentos entre a linguagem teatral e a aquisição e apropriação da leitura na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, busquei analisar de que maneira os jogos teatrais podem contribuir para melhorar a leitura proficiente dos alunos da EJA nas aulas de Língua Portuguesa. A pergunta que tencionou tal investigação teve como objetivo principal oportunizar práticas de leitura através dos jogos teatrais, possibilitando uma vivência significativa como promoção ao aprimoramento da leitura proficiente. Soma-se a este, os seguintes objetivos específicos: Desenvolver a leitura oral com foco na escuta/fala, inflexões, entonação e expressividade; Estimular a concentração e criticidade; Intervir a partir da oficina de leitura utilizando os jogos teatrais. Para tanto, foram realizadas aulas-oficinas a uma turma da EJA, do Tempo Formativo I Eixo V, noturno, de uma escola de Salvador, pertencente à rede pública de ensino do estado da Bahia, no ano de 2022. Serviu como base à criação das aulas-oficinas os jogos teatrais de Viola Spolin (2012) e Boal (1982), alguns reelaborados a partir dos autores citados, valendo-me da liberdade empreendida no ato de jogar.

Palavras-chave: jogos teatrais, leitura, teatro, Língua Portuguesa, EJA.

ABSTRACT

The present dissertation corresponds to a theoretical-practical investigation of an interventional nature, with a qualitative approach, inspired by the method of pedagogical intervention, defined by Damiani et al (2013) as a research that involves the planning and implementation of interventions that aim to improvement in the teaching-learning process of the research subjects. The investigation focuses on theatrical games as a methodological approach to appropriating the reading competence of Youth and Adult Education students, weaving intersections between theatrical language and the acquisition and appropriation of reading in the dynamics of Portuguese Language classes. In this way, I sought to analyze how theatrical games can contribute to improving the proficient reading of EJA students in Portuguese Language classes. The main objective of the question that led to this investigation was to provide opportunities for reading practices through theatrical games, enabling a meaningful experience to promote the improvement of proficient reading. Added to this, the following specific objectives: Develop oral reading with a focus on listening/speaking, inflections, intonation and expressiveness; Stimulate concentration and criticality; Intervene from the reading workshop using theatrical games. To this end, workshop classes were held for an EJA class, from Tempo Formativo I Axis V, at night, from a school in Salvador, belonging to the public education network of the state of Bahia, in the year 2022. It served as the basis for the creation from the classes-workshops to the theatrical games by Viola Spolin (2012) and Boal (1982), some reworked from the aforementioned authors, taking advantage of the freedom undertaken in the act of playing.

Keywords: theatrical games, reading, theater, Portuguese language, EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Alunos em atividade de alongamento	32
Ilustração 2. Alunos na prática dos jogos teatrais	32
Ilustração 3. Leitura em jogo	33
Ilustração 4. Leitura em jogo	34
Ilustração 5. Fechamento do círculo	35
Ilustração 6. Fechamento do círculo	35
Ilustração 7. Escola Estadual Maria Romana Calmon	38
Ilustração 8. Abertura do círculo	63
Ilustração 9. Abertura do círculo	63
Ilustração 10. Fechamento do círculo	67
Ilustração 11. Leitura em jogo	74
Ilustração 12. Fechamento do círculo	74
Ilustração 13. Leitura em jogo	76
Ilustração 14. Abertura do círculo	77
Ilustração 15. Leitura em jogo	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Aulas-oficinas	37
Quadro 2. Identificação dos Sujeitos (Nomes Substituídos)	60

SUMÁRIO

LANÇANDO-ME AOS FIOS	14
1. LINHAS TECIDAS: O PERCURSO EM JOGO	23
1.1. Dos procedimentos de investigação.....	26
1.2 Do projeto de intervenção: as aulas-oficinas	30
1.3 Dos sujeitos e lócus da pesquisa	37
2 DESENROLANDO A LINHA: A LEITURA EM JOGO	42
2.1 A leitura na EJA	42
2.2 Os jogos teatrais na EJA	46
3 LANÇANDO A LINHA: JOGADORES EM CENA	51
3.1 Jogos Teatrais e Aprendizagens Significativas	51
3.2 Costurando saberes à luz de Spolin, Reverbel e Boal	55
4 LINHA EM MOVIMENTO: ATANDO OS FIOS	59
4.1 Costurando Aulas-Oficinas	61
4.2 Jogo de ideias: Tessituras	81
5 TRAMAS TECIDAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6. REFERÊNCIAS	98
7 APÊNDICES	104
APÊNDICE A – TCLE	104
APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa	106
APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada	107
APÊNDICE D – Projeto de Oficina Pedagógica	108

LANÇANDO-ME AOS FIOS

Tecer implica ação. Verbo que exige complementação, visto sua transitividade. Eis a busca aqui apresentada: Compor, atar, acrescentar, entrelaçar, inter-relacionar. Tecer em atravessamento, em cruzamento com outras linhas. Linhas que se tencionam e se põem em movimento acionando palavras, frases, textos, imagens e gestos. Acionando o texto a ser lido em convergência com as linhas da teatralidade.

Portanto, as linhas mobilizadoras estão ancoradas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Teatro. Desta forma, a pesquisa se apresenta motivada no entrelace dos Jogos Teatrais como possibilidade de aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas aulas de Português.

Início, pois, esta narrativa desenrolando os fios que me trouxeram até aqui. Fios que tecem minha trajetória acadêmica e profissional, aportando no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na linha de pesquisa II: Formação de professores.

Formei-me na Faculdade de Letras da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) nos idos de 1992. Letras, fonemas, significantes e significados desenhando um caminho de possibilidades. A escolha pelo curso de Letras foi a narrativa prescrita nas aulas de magistério, no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA).

Os oito semestres cursados na graduação nem sempre foram de certezas. Dúvidas invadiram meus pensamentos, despertados pelo sonho adormecido da juventude – atuar. Concluído o curso, ingressei no Serviço Público indo lecionar na Escola Estadual Maria Romana Calmon, localizada no bairro do Engenho Velho de Brotas, na cidade de Salvador/Bahia, a qual me encontro até hoje, há exatos trinta e um anos. Uma história de amor e aprendizado construída neste espaço de encantos e encontros, de trocas e achados.

Na passagem do tempo, novos fios se desenrolam, novos sonhos são tecidos. Ingressei no curso de Especialização em Gestão e Desenvolvimento de Seres Humanos, na Fundação Visconde de Cayru, motivada pela função desempenhada por mim à época – gestora da escola citada. Uma nova pós graduação anos depois, Educação de Jovens e Adultos no Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio. O desejo agora era a busca por respostas no ensino da EJA, visto que lecionava nesta modalidade de ensino e muitas perguntas surgiam ante meu fazer pedagógico.

E no tear da vida, antigos sonhos são despertados. O antigo despertou em mim no ano de 2011. Ingressei numa segunda graduação na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no curso de Interpretação Teatral.

O vento do teatro soprado desde os tempos juvenis, finalmente fez parada. Nem sempre é fácil atender ao chamado, pés enraizados dificultam o voo, mas eu saltei. E neste percurso conciliei o meu fazer teatral com o pedagógico. Trouxe para minha prática nas aulas de Língua Portuguesa muitos dos aprendizados da arte dramática, adquiridos no curso de bacharelado em Interpretação Teatral. Portanto, no trabalho aqui apresentado busco aproximar a linguagem das artes cênicas como promoção da leitura autônoma, fluente e proficiente. Desta forma, costuro as duas áreas da minha formação: Letras e Teatro, mais especificamente o fazer pedagógico e os jogos teatrais.

Desfiar os fios da memória para tecer minha trajetória até aqui, impõe revisitar as razões que me levaram às escolhas nas minhas formações acadêmicas: magistério e artes cênicas. Puxo a linha reconhecendo-me ainda menina entre brincadeiras nas quais os cadernos, lápis e bonecas eram o cenário para a fantasia de ensinar, movida pelo afeto de antigas professoras que coloriram suas aulas na minha infância. Professoras que despertaram o desejo em lecionar, que encantaram-me com a sabedoria do ensino amoroso. Hoje sei que esta forma de lecionar tem nome: Pedagogia do afeto. Pedagogia esta defendida pelo teórico Henri Wallon e que muito contribuiu com seus estudos sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Da teoria de Wallon ao legado de Paulo Freire. Este patrono da Educação ressoa seus ensinamentos de uma pedagogia libertadora na formação dos inúmeros educadores espalhados pelos quatro cantos do mundo – afinal, seu legado rompeu as fronteiras do país. Paulo Freire nos ensina sobre a pedagogia amorosa, “o querer bem”. No livro Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p.52) ressalta a importância da afetividade que não se deve opor no ensino dos educandos.

Significa, de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano...

De Freire a Boal, o teatro fez seu manifesto primeiro nas aulas do ensino médio, trazidas pelas mãos de professores afetuosos, sensíveis às inquietações dos jovens estudantes. Foi na sala de aula que o teatro abriu suas asas e encantou-me com sua linguagem do “é possível”. Infinitas possibilidades de um jeito outro de ensinar. Arte pulsante no pequeno espaço da sala, em atua[ção], preenchida de signos e significados. Arte envolvente atravessada pela indignação e o desejo de uma fala crítica, transformadora e emancipatória.

Eis as linhas aqui depositadas que atravessam minhas escolhas. Lanço-me agora a novos fios, o ensino é o mobilizador, junto dele o teatro, fazendo pausas em alguns momentos, mas consciente do seu poder transformador, das suas inúmeras possibilidades em espaços vários, seja num palco arena ou numa pequenina sala de aula, sussurrando nos ouvidos de crianças, jovens e adultos seu manifesto sagrado.

Daí advém o interesse pela pesquisa nos Jogos Teatrais, nascida deste encontro com o Teatro na minha 2ª graduação, em trama com a Leitura, ante as minhas observações em sala de aula, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa às turmas da EJA. Na sala de aula, verifiquei diversas dificuldades apresentadas pelos docentes no ato de ler, sobretudo a leitura em voz alta. O medo da exposição frente aos colegas se revelava em engasgos, voz inaudível, recusa da leitura, leitura lenta ou apressada, caracterizando o desejo por terminá-la. Era comum desculpas, como: “Não trouxe o óculos, professora!” ou “Estou com dor de cabeça”. Tais desculpas refletem o incômodo ao serem convocados à leitura oralizada, demonstrando inseguranças e fragilidades as quais necessitam serem vencidas através de práticas leitoras que envolvam e mobilizem os educandos, estimulando-os ao gosto pela leitura e, sobretudo, que promovam nesses estudantes o entendimento dos recursos próprios da oralidade, como pausa, ritmo, entonações e intenções da fala, marcadas na escrita através das pontuações.

A pergunta mobilizadora assim se faz: De que maneira os jogos teatrais podem contribuir para uma leitura proficiente nos alunos da EJA, nas aulas de Língua Portuguesa?

O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Maria Romana Calmon, sendo escolhida a turma do Tempo Formativo I, Eixo V como os sujeitos da pesquisa. Vale pontuar o porquê da escolha desta turma, inicialmente formada por vinte e cinco discentes matriculados no ano letivo de 2022, contudo, somente doze frequentavam as aulas, ainda que de maneira oscilante. Logo no início do ano letivo, esta turma apresentou dificuldades nas atividades que envolviam a leitura, principalmente quando solicitada a ler em voz alta, sendo esta uma queixa recorrente, inclusive dos professores de outras disciplinas, os quais demonstravam suas preocupações nas reuniões pedagógicas.

Propiciar práticas de leitura que favorecessem a leitura proficiente deste grupo, ao tempo em que os encorajassem a leitura em voz alta, era o desejo ansiado por mim e dividido por outros docentes. Desejo este que me impulsionou a investigar os jogos teatrais, como abordagem metodológica, na promoção do incentivo e apropriação do texto lido.

A pergunta mobilizadora apresentada parte da seguinte premissa: Os jogos teatrais auxiliam na comunicação, expressividade e espontaneidade, contribuindo de maneira prazerosa à apropriação da leitura textual e, desta forma, ensejando uma aprendizagem rica em sentido e significado.

Segundo Vidor (2016, p.26)

A afirmação de que há “outras entradas para o texto” abre a possibilidade de o teatro se aproximar. Essa proximidade tem como expectativa a “união de forças” entre os dois campos em prol do enfrentamento dos desafios evidentes com a leitura na formação de crianças e jovens brasileiros. Ou seja, experimentar a entrada e a aproximação no e do texto via procedimentos teatrais.

É, portanto, a linguagem teatral um universo rico no desenvolvimento de ações e falas que dialogam com a realidade social, propiciando aproximação, argumentação e reflexão crítica ante os temas universais apresentados.

Sobre os jogos teatrais, Viola Spolin (2000, p.4) assevera que:

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer..

Como explicitado anteriormente, era observado no espaço escolar, o qual leciono e onde a pesquisa se insere, dificuldades da turma no que se refere à leitura, em específico a leitura em voz alta, sendo recorrente problemas na apreensão de sentido dos textos verbais, não verbais e multimodais, presentes nos diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

Segundo Vidor (2016, p.19), os impasses da prática de leitura não se restringem unicamente às crianças no processo de alfabetização e se refletem na “falta de compreensão do que se lê; falta de prazer demonstrado pelo ato de ler; falta do hábito de leitura, entre outras.”

Ora, se não se compreende o que se lê, o prazer pela leitura não há de ser despertado e em consequência o hábito pela leitura também não ocorre, evidenciando um ciclo que se repete continuamente nas salas de aula.

Soma-se ainda, em relação aos discentes da EJA, a baixa frequência, o cansaço e a desmotivação, refletindo numa atitude passiva e arredia nas atividades propostas, o que tencionou a escolha de uma metodologia que se corporifica na Intervenção Pedagógica.

Nesta perspectiva, os jogos teatrais se apresentam como abordagem metodológica nas práticas de leitura, visando investigar suas possíveis contribuições na aquisição da aprendizagem no que concerne a proficiência do leitor, entendendo-o como aquele que

não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco.

Sendo assim, a escolha pela Escola Estadual Maria Romana Calmon, localizada à rua Almirante Alves Câmara, nº 114, Engenho Velho de Brotas, cidade de Salvador/Bahia, se deu em razão da minha práxis neste espaço como professora de Língua Portuguesa, local onde observo de perto as dificuldades apresentadas pelas turmas da EJA ante as práticas de leitura.

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, esta tem por finalidade ampliar o uso das linguagens. Compreende uma gama de saberes da língua materna, distribuídos ao longo das três unidades, assim adotadas pela rede de educação do estado da Bahia, e organizados de acordo com as habilidades e competências, mediante as séries de ensino. Tais saberes encontram-se tutelados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem por objetivo parametrizar o ensino em território nacional, dessa forma, o quê e o quando ensinar são unificados, não mais existindo uma distorção dos saberes em todas as áreas do ensino.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), em relação ao componente de Língua Portuguesa, esta deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, tendo o texto como unidade central para apropriação das habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção escrita.

O Documento Curricular Referencial da Bahia, disponibilizado no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Bahia, 2019), versa que o ensino de Língua Portuguesa prevê no seu currículo práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador das experiências com a literatura. Assim sendo, interseccionar expressões artísticas como a linguagem do teatro é propiciar uma leitura expressiva, criativa e significativa aos estudantes.

Dentre os diversos assuntos que norteiam o ensino da língua portuguesa, os gêneros textuais são preconizados pela BNCC (Brasil, 2017) como de fundamental importância à interação sócio comunicativa dos estudantes, com uma abordagem na análise, leitura, interpretação, compreensão e produção de textos, desenvolvendo assim as competências linguísticas e discursivas, além de ampliar a participação social do indivíduo.

São vários os gêneros textuais empregados no espaço escolar, destaco o texto dramático como um dos textos que foram aplicados em comunhão aos jogos teatrais, no exercício das práticas desenvolvidas nesta pesquisa. Isto porque os textos dramáticos são próprios para a representação e apreendem a obra literária em verso ou prosa, passíveis de encenação teatral. A voz narrativa está entregue às personagens, atores e atrizes que contam uma história por meio de diálogos ou monólogos. Esse texto reproduz em discurso direto as falas das personagens, criando uma ação dramática. Através dos diálogos e das rubricas, as personagens vão sendo reveladas para o leitor – suas características, maneiras de agir e pensar. As rubricas, portanto, são informações que situam o leitor no tempo-espaço e nas ações-sentimentos.

Grazioli (2007) defende o trabalho com o texto dramático na busca de uma interação do leitor com o texto teatral em sua versão impressa, possibilitando uma atividade dramática que se projeta através do texto, razão pela qual justifica-se a escolha por este gênero. Assim sendo, utilizei-me do texto dramático e de outros diversos gêneros textuais – crônicas, poemas, notícias etc – em confluência com os jogos teatrais, como forma de aperfeiçoar a leitura oral dos educandos da EJA.

Em referência à leitura oral, a BNCC (Brasil, 2017) propõe a prática da leitura em voz alta de textos literários diversos. Sugere ainda leituras de capítulos, contação de histórias, leituras dramáticas, compartilhadas, promovendo a compreensão e interpretação dos textos, valorizando os recursos próprios da oralidade como inflexões, ritmo, gestos, corporalidades que se apresentam em consonância com a voz.

Reitero, todavia que a proposta da pesquisa foi trabalhar os textos como prática leitora e, no caso do texto dramático, este não foi utilizado como promoção da encenação teatral.

Não há dúvidas que o texto literário promove a capacidade imagética, cabendo àquele que ler enveredar-se nos caminhos conduzidos pelo/a autor/autora, com o predomínio da conotação e do seu caráter ficcional, podendo ser narrativo, lírico ou dramático. Assim, despertando não uma leitura simples na qual apenas decodifica-se as palavras, mas uma leitura atuante na descoberta de pistas reveladas através do próprio texto.

A finalidade do trabalho com a leitura é a formação de leitores e em consequência escritores, pois a leitura estimula a produção escrita, fornecendo o quê e o como escrever. Todavia, aqui, atendo-me especialmente à competência leitora entendendo que produções textuais se apresentaram em respostas a alguns jogos teatrais empregados.

As atividades de leitura e escrita tornam-se atitudes significativas para a vida dos estudantes quando este faz uso social da língua, capaz de interpretar e produzir sentido em tudo que lê e escreve. Sobre a leitura, Freire (2006, p.20) diz que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Lê, portanto, é uma prática social que promove aos leitores, não uma mera decodificação de signos linguísticos, mas a ampliação da compreensão e dos sentidos do texto, entendendo que a leitura é um processo interativo entre leitor e autor, bem como uma experiência particular e pessoal no processamento da leitura.

A mediação da escola é importante na promoção de habilidades e atitudes inerentes a função leitora. O processo da leitura literária permite o encontro dialógico entre múltiplos sujeitos: autor, narrador, leitor, personagens, promovendo o exercício da identidade e alteridade numa postura dialética.

Em referência à aplicação dos jogos teatrais conjugada a leitura na Educação de Jovens e Adultos, esta se constitui numa possibilidade de estratégia ao ato de ler promovendo a vivência de emoções e o exercício da imaginação, logo, os discentes têm uma melhor compreensão do funcionamento comunicativo da leitura. Paralelo a isto, insere a turma desta modalidade à linguagem teatral, expandindo nos mesmos uma visão de mundo com escolhas diversas.

Carvalho (2013, p. 75) ressalta que:

A infinidade de possibilidades que a linguagem teatral oferece permite ao aluno do noturno sentir-se a vontade para ler, reler, errar, corrigir-se, ser corrigido pelo outro e, mesmo assim, continuar no processo de aprendizagem sem causar danos a sua autoestima. O medo inicial de trabalhar com o texto pode então ser substituído pela curiosidade de compreendê-lo ou mesmo pela vontade de vivenciá-lo, seja através de discussões, opiniões escritas ou da vivência artística.

Visto que o jogo teatral possibilita uma linguagem artística, tendo por base uma prática concreta que permite a expressividade corporal, sensorial, comunicativa e criativa, centro meus estudos nesta prática com vistas ao aprimoramento da leitura proficiente dos estudantes desta modalidade de ensino.

Por leitor proficiente, Brakling (2004) assevera que é aquele que sabe utilizar nas práticas sociais de leitura, as estratégias e procedimentos que conferem maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos.

Entendendo que o jogo teatral propõe atividades coletivas, com vistas a solução de problemas que possibilitam a reflexão e o diálogo, é que se dá a escolha por este como

caminho metodológico. Questões como desenvolvimento da oralidade, expressividade, inclusão, escuta, colocação do ponto de vista sem imposições, análise crítica, criativa e espontânea são algumas das proposições trabalhadas nestes jogos e que podem contribuir para a fluidez vocabular e desinibição, desfazendo os impasses, timidez e recusas comuns na ação de uma leitura em voz alta.

A busca é pelo aprimoramento na formação dos educandos no sentido amplo, ou seja, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, primando-se por um ensino inclusivo e dialógico, no qual o aluno seja o protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Trevisan (2011, p.14), “Não é possível envolver os educandos no processo de aprendizagem apresentando-lhes imagens que não os remetam à sua própria vivência, isto é: sem um mínimo de identificação.”

Esta vivência pelo educando garante um entendimento e engajamento maior, tendo em vista o reconhecimento e sentimento de pertencimento. Para além dos conteúdos formais, é tarefa da escola preparar indivíduos atuantes, reflexivos e transformadores do mundo em que vivem. Isto posto, é imperativo repensar estratégias significativas na práxis pedagógica.

Diante do que foi descrito, apresento o objetivo geral que tencionou a pesquisa: Oportunizar práticas de leitura através dos jogos teatrais, possibilitando uma vivência significativa como promoção ao aprimoramento da proficiência na leitura dos estudantes da EJA, nas aulas de Língua Portuguesa.

Destaco ainda os seguintes objetivos específicos: Desenvolver a leitura com foco na escuta/fala, inflexões, entonação e expressividade; Possibilitar a ampliação da capacidade de oratória, concentração e criticidade; Intervir a partir de oficinas de leitura, utilizando os jogos teatrais como forma de contribuir ao aprimoramento da prática leitora dos alunos da EJA.

Para Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim sendo, a continuidade dos estudos deve ser uma realidade de todo profissional da educação, em busca de melhorias no que concerne a sua prática em sala de aula, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e propondo ações que se traduzam em benefícios ao educando.

Sabendo que a sala de aula é um processo dinâmico, na qual prática e teoria se coadunam, ressalto a importância do método que tem inspiração na pesquisa de

Intervenção pedagógica, e assim se justifica diante da necessidade de mudanças significativas no que concerne à apropriação da leitura. Assim sendo, a pretensão foi a realização de interferências nos processos de ensino aprendizagem como defendido por Damiani et al (2013).

Apresento, pois, os capítulos que compõem as linhas tecidas nesta dissertação de mestrado. Por entender que em toda costura as linhas se cruzam, atando pontos, alinhavando detalhes, remodelando e experimentando, é que costuro cada capítulo com os pensamentos defendidos por teóricos como Freire, Boal, Spolin, Carvalho, Canda, Vidor, Japiassu e tantos outros que deram-me os aportes necessários ao entendimento dos resultados encontrados. Só assim foi possível bordar as linhas dos capítulos que se seguem, os quais apresento resumidamente nos parágrafos abaixo.

O primeiro capítulo, sob o título *Linhas tecidas: o percurso em jogo*, descrevo o percurso metodológico norteador desta pesquisa, bem como apresento um breve panorama do lócus onde a pesquisa se insere e os sujeitos constituintes da pesquisa, em cruzamento com a descrição do trabalho realizado. Dessa forma, estabeleço uma melhor compreensão das propostas pedagógicas desenvolvidas, possibilitando ao leitor, já de início, ter uma noção dos jogos praticados, situando-os no que e como cada proposta foi elaborada e recepcionada pelos alunos.

Desenrolando a linha: a leitura em jogo corresponde ao segundo capítulo, nele teço considerações sobre a leitura proficiente na EJA e os jogos teatrais como promoção da leitura proficiente;

No terceiro capítulo, *Lançando a linha: Jogadores em cena*, discorro sobre a aprendizagem significativa e alguns teóricos que se debruçaram ao estudo dos jogos teatrais: Spolin, Reverbel e Boal.

Linha em movimento: atando os fios compreende o quarto capítulo. Aqui apresento detalhadamente as aulas-oficinas e a análise dos resultados distribuída nas seguintes categorias de análise: Leitura, jogos teatrais, criticidade; Leitura, jogos teatrais, autonomia; Leitura, jogos teatrais, avaliação.

Tramas tecidas é o último capítulo, nele apresento as considerações finais. Segue-se, em seguida, as Referências e os Apêndices.

1. LINHAS TECIDAS: O PERCURSO EM JOGO

A pesquisa de cunho teórico-prático apresenta-se a partir da abordagem qualitativa e cuja natureza é intervenção em educação, que tem como objeto de estudo a prática educativa, assim proclamado por Pereira (2019, p. 35):

Por pesquisa de intervenção em educação entendemos um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social.

Desta forma, a pesquisa de intervenção em educação se apresenta enquanto investigação prática na área da educação inspirada no método da intervenção pedagógica, visando investigar os jogos teatrais como promoção à proficiência leitora dos alunos da EJA da Escola Estadual Maria Romana Calmon. A intervenção pedagógica se apresenta, portanto, como centelha possibilitando mudanças pertinentes no processo ensino-aprendizagem destes educandos, ante os caminhos pedagógicos que se interseccionam: Leitura e Jogos teatrais.

Assim sendo, os caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa se assentam na pesquisa qualitativa, cuja preocupação está na busca por compreender o objeto da pesquisa, descrevendo-o a partir de uma análise rigorosa os eventos estudados. Minayo (2001, p. 24) assim expõe sobre este tipo de pesquisa:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

A pesquisa sobre o viés da abordagem qualitativa se respalda ao pensamento de Demo (1995, p. 260) “fazer ciência para conseguirmos condições objetivas e subjetivas mais favoráveis de uma história sempre mais humana”. Assim sendo, centro este estudo na participação ativa e implicada dos sujeitos da EJA, refletindo à cerca do problema já referenciado.

Sobre a pesquisa que serviu como inspiração a feitura deste trabalho, intervenção pedagógica, Damiani et al (2013) revela que este tipo de pesquisa envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos. Tais etapas devem ser descritas detalhadamente explicitando seu embasamento teórico, bem como apresentando as razões para as escolhas das diferentes práticas adotadas na

implementação interventiva. O objetivo é a melhoria nos processos de aprendizagem dos participantes da pesquisa.

De acordo com a autora, o pesquisador planeja e intervém na situação educacional, objeto da investigação, buscando melhorar a prática pedagógica, o que a caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada. A pesquisa aplicada objetiva a produção de conhecimentos para aplicação prática, assim, buscando a solução de problemas específicos de um determinado grupo.

Para Pereira (2019, p. 20),

A educação tem uma intencionalidade prática que demanda permanente reflexão científica e filosófica dos seus postulados. A primeira diz respeito à investigação das diversas práticas que compõem o campo educacional. Essas práticas envolvem muitos problemas que urgem respostas da ciência pedagógica [...]

Quanto ao potencial da pesquisa de intervenção pedagógica nos espaços escolares, Damiani et al (2013) defende o papel do professor pesquisador, este deverá apresentar o relato da pesquisa englobando seus dois componentes metodológicos: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. A pormenorização, a análise minuciosa, o diálogo com a teoria são elementos defendidos pela autora no relato da pesquisa e servirão de aporte na implementação da intervenção na prática escolar.

Pereira (2019, p. 107) valida que:

A pesquisa de intervenção pedagógica está fundamentada também na pesquisa-ação, mas, ao mesmo tempo, distancia-se dela e assume feições próprias a partir do campo educativo. Adotando esses mesmos procedimentos é que temos orientado os nossos mestrands em educação de jovens e adultos a seguir na perspectiva da pesquisa de intervenção pedagógica pelo fato de que eles trazem as demandas das suas escolas para estudar, com o intuito de mudança.

Na área da educação, um método bastante utilizado é o da pesquisa-ação, defendido por estudiosos como René Barbier, Michel Thiollent, entre outros como uma pesquisa de ação coletiva em busca da solução de problemas, ou como geradora de transformação, e que exige a participação de todos os envolvidos na pesquisa (pesquisadores e sujeitos da pesquisa). A análise dos problemas se dá de forma dinâmica, com a tomada de decisões e execução das ações, de modo a promover uma transformação situacional no espaço escolar.

À luz da pesquisa-ação, Barbier (2007, p.70 e 71) assevera que:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida

emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária.

Corroborando este pensamento Michel Thiollent (2007, p.16) que assim define a pesquisa-ação:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Estes autores defendem a participação consciente e autônoma dos pesquisadores e sujeitos da pesquisa, implicados no problema da pesquisa. Ressalva-se que para Barbier (2007) na pesquisa-ação a questão existencialista é determinante, justificada por se tratar de temas universais da natureza humana. Enquanto que para Thiollent (2007), a pesquisa-ação tem função político-social voltada à transformação da realidade.

Em suma, tanto a pesquisa-ação como a pesquisa de intervenção pedagógica se propõem a experimentação. Ambas se assemelham por seu caráter aplicado na promoção de mudanças, tentativa de resolução de problemas, diálogo com um referencial teórico e possibilidade de produção do conhecimento. Tais semelhanças contribuem para a defesa da pesquisa de intervenção pedagógica ao status de pesquisa (Damiani et al, 2013).

Contudo, a pesquisa-ação difere da pesquisa de intervenção pedagógica no que se refere o envolvimento do pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Na pesquisa-ação há o envolvimento e imersão total de todos os participantes, enquanto na pesquisa de intervenção pedagógica o pesquisador é o responsável pela identificação e solução do problema, ainda que esteja receptivo às contribuições dos envolvidos na pesquisa.

Segundo Damiani (2013) apud Pereira (2019), a pesquisa de intervenção pedagógica envolve o planejamento das ações de intervenção didática e de pesquisa, sendo sua intencionalidade a mudança e inovação das práticas educativas por meio de uma rigorosa avaliação emancipadora.

Destarte, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica permite repensar e aprimorar práticas pedagógicas, possibilitando direcionar e/ou redirecionar o processo de ensino aprendizagem.

Pereira (2019) orienta os quatro passos a serem seguidos na caminhada metodológica da intervenção pedagógica: Identificação do problema da instituição que precisa ser solucionado; Organização e discussão das informações a partir da identificação do problema; Elaboração do projeto de intervenção pedagógica, este se dará

a partir de oficinas pedagógicas com vistas a experimentação dos jogos teatrais com os sujeitos da pesquisa; Elaboração do projeto de pesquisa da intervenção pedagógica, cujo objetivo é a investigação do processo.

Neste trabalho, tornei em proximidade o método da Intervenção pedagógica, tendo o espaço da aula como local de experimentação, visto ser o lugar da minha práxis, enquanto professora de Língua Portuguesa. Deste modo, identifiquei o problema e fui em busca de soluções pertinentes, tendo como participantes, discentes da EJA imersos no processo.

Em decorrência da interseção entre as duas áreas que a pesquisa se insere, Língua Portuguesa e Jogos teatrais, abriu-se espaço para a busca por uma abordagem própria ao Teatro. Esta, portanto, é uma pesquisa que se aproxima da Intervenção Pedagógica, em diálogo com o aspecto improvisacional dos jogos teatrais.

Sabendo que a pesquisa de natureza interventiva, conforme nos detalha Pereira (2019), é uma pesquisa que se constitui na solução dos problemas humanos e para isso se utiliza de métodos ativos que se recriam a cada problema, é a sala de aula tornou-se o espaço interventivo, na busca por mudanças significativas no processo de aprendizagem dos educandos.

A pesquisa em educação é um processo dinâmico exposta às influências do momento histórico e do espaço em que o objeto de estudo se insere. O caminho traçado está propenso a desvios, paradas, intempéries que podem figurar no trajeto, razão pela qual a escolha de métodos, técnicas e instrumentos que norteiem o pesquisador devem ser estabelecidos, entendendo, todavia, que o rigor da pesquisa é necessário em consonância a flexibilização dos redirecionamentos que se façam necessários.

1.1 Dos Procedimentos de Investigação

A pesquisa seguiu os passos a saber: 1º - Aplicação do questionário aberto com a turma da EJA para identificação dos problemas envolvendo a leitura; 2º - Análise das respostas dadas, identificando os problemas nas práticas de leitura envolvendo estes alunos; 3º - Aplicação das oficinas e avaliação em paralelo ao processo de intervenção pedagógica. A avaliação foi feita pelos estudantes a cada término da aula-oficina através de registros, além da observação da prática de oficina, esta foi realizada com a ajuda de um monitor responsável pela descrição detalhada das aulas-oficinas, e da entrevista semi-estruturada ao final das oficinas; 4º - Análise dos dados e entrega do relatório da investigação.

Pereira (2019) pontua que as técnicas e dispositivos de investigação visam recolher as informações, registrar as práticas de intervenção, ouvir os envolvidos na ação, registrar relatos, atitudes, impressões etc.

O recolhimento das informações da pesquisa ocorreu a partir das observações desta pesquisadora, do detalhamento das oficinas por parte do monitor e dos relatos dos sujeitos da pesquisa, tendo como principais instrumentos: o diário de bordo com as anotações das observações das práticas de intervenção, o questionário aberto, o registro livre feito pelo grupo estudantil e as entrevistas semiestruturadas ao final das oficinas.

O diário de bordo, segundo Porlan & Marin (1997) é um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução dos seus modelos de referência. Através da escrita nos diários é possível ao professor pesquisador investigar sua prática pedagógica, refletindo, analisando e pontuando questões pertinentes ao seu fazer pedagógico e trajetória investigativa.

O registro reflexivo e diário do processo pedagógico das oficinas pautou-se numa observação direta, responsável e imparcial das ações impostas nas atividades realizadas. Para Martins (2008, p. 24) o “observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade”, de modo a compreender a realidade a que se propõe investigar.

As observações registradas no diário de bordo serviram como importante instrumento na análise de dados, sendo pontuado os comentários, questionamentos e interferências ocorridas no processo, além dos sentimentos e atitudes perceptíveis na linguagem não verbalizada, presentes nos corpos, expressões faciais e gestos dos educandos.

A pesquisa em Educação proporciona o repensar nas práticas de ensino, como também nas dinâmicas de todo espaço escolar e dos seus atores. Assim sendo, o método proposto referencia-se no fazer pedagógico, utilizando-se do espaço da aula como espaço de experimentação, com vistas ao aprimoramento do processo ensino e aprendizagem.

Severino (2000) assevera que só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. A busca pelo aprimoramento no fazer pedagógico é requisito básico que deve conduzir o pensamento dos educadores, ensinando-os ao estudo permanente.

Comunga com este pensamento Nóvoa (1997, p.28), que assim afirma:

A formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrando no dia-a-dia dos professores e da escola. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se neste esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação.

Repensar a sua prática leva o professor ao domínio e apropriação do seu fazer pedagógico, elencando questões que o ajudem a encontrar soluções pertinentes ao processo ensino e aprendizagem.

O questionário aberto e a entrevista semi-estruturada também serviram de apoio na coleta de informações nesta pesquisa de cunho qualitativo. Para tanto, a utilização do questionário na proposta apresentada evidenciou o problema, apontando questões a serem pensadas; já a entrevista individual com os participantes, objetivou entender a experiência vivenciada, as reflexões, suas análises e considerações.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O questionário difere da entrevista, sobretudo, pelo distanciamento entre o pesquisador e o pesquisado, com perguntas delimitadas, simples e direta, tencionando conhecer a realidade de maneira precisa. Assim sendo, as perguntas foram elaboradas com base a entender as dificuldades dos estudantes da EJA nas práticas de leitura em voz alta, nas diversas situações em que são requisitados, seja na sala de aula ou em outros espaços dentro e fora do contexto escolar. Bem como, os sentimentos e sensações suscitados com esta ação.

Optei por um questionário com questões abertas, aplicado antes da intervenção propriamente dita, desta forma obtendo um real entendimento do problema levantado. A escolha por perguntas abertas se deu devido a liberdade nas respostas dos alunos, permitindo-lhes o uso de uma linguagem própria sem que haja a influência do pesquisador nas respostas.

No que concerne a entrevista semiestruturada ao término da oficina, esta buscou perceber os resultados sentidos pelos alunos, de maneira direta e dialógica, permitindo flexibilização das perguntas, ainda que apoiada num roteiro prévio.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), a entrevista semiestruturada “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação.”

Triviños (1987) considera que a entrevista semiestruturada se organiza a partir de questionamentos chaves, basilados nas teorias de interesse da pesquisa advindo, assim, novas hipóteses ante as respostas dos entrevistados.

Importante pontuar, no entanto, a possibilidade do entrevistado se sentir influenciado pelo entrevistador comprometendo as respostas dadas, e, em consequência, o resultado da pesquisa. Todavia, dediquei atenção e todo cuidado na elaboração das perguntas-chave e na relação estabelecida de modo a garantir a qualidade da entrevista.

Quanto aos registros reflexivos dos educandos, instrumento que também serviu na coleta dos dados, estes redesenham rotas, caminhos possíveis, achados que suscitaram reflexões sobre a leitura atrelada aos jogos teatrais. Os registros dos alunos, aqui utilizados, primou-se pela liberdade na forma e na dinâmica de dizer e/ou escrever. O objetivo maior era as impressões pessoais sobre o processo, um registro aberto daquilo que atravessou o aluno diante da experiência vivida, sem imposições ou avaliações do professor quanto a expressão oral ou escrita. Inclusive, não foi exigida uma forma específica na construção, podendo o participante se apropriar de linguagens diversas: verbal, não verbal ou mista.

A partir dos registros reflexivos dos participantes pude avaliar o processo vivenciado pelos alunos capturando seus sentimentos e as impressões despertadas, destarte colaborando com pistas à análise dos dados.

Considerando ainda como coleta de dados, foi adotada a observação sistemática, entendida por Marconi & Lakatos (1996) como uma observação estruturada, planejada e controlada, na qual o observador sabe o que e como pesquisar, procurando eliminar desvios e distorções sobre o objeto de estudo. Necessário, contudo, deixar claro o foco investigativo para não se perder em meios a devaneios ou outros interesses.

No trabalho investigativo, aderi a ajuda de uma monitora com experiência em trabalhos acadêmicos, tendo esta a função única e exclusiva de observar e registrar em detalhe as oficinas, discorrendo de maneira descritiva o evento observado, não interferindo com suas impressões ou interpretações dos fatos. A neutralidade e imparcialidade foram requisitos impostos na descrição das observações.

Sublinho que por se tratar de uma investigação pedagógica, realizada através de oficinas conduzidas pela professora-pesquisadora que se encontra diretamente envolvida com as atividades, a observação participante serviu-me de inspiração, visando um olhar mais atento dos passos e ações ocorridas.

1.2 Do Projeto de Intervenção: As Aulas-Oficinas

A elaboração da intervenção pedagógica foi feita através de aulas-oficinas com os jogos teatrais, entendendo a dinâmica que as oficinas propõem em consonância com a ludicidade inerentes ao próprio jogo, bem como a integração e as ações coletivas que o jogo impõe.

Para Spink & Medrado (1999), as oficinas são práticas discursivas, ou seja, compreendem maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos sobre fenômenos a sua volta e se posicionam em relações sociais cotidianas.

Coaduna com este pensamento Paviani e Fontona (2009, p.78), estes definem a oficina pedagógica como “uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”.

As oficinas ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa lecionadas por mim, na condição de professora-pesquisadora, no decurso da unidade três do ano letivo de 2022 e aplicadas aos estudantes da EJA, tempo formativo I, etapa V, na Escola Estadual Maria Romana Calmon e assim intitulada “A leitura através do jogo teatral, possibilidades na EJA”.

Visto que a leitura faz parte do eixo temático na disciplina de Língua Portuguesa, devendo os alunos adquirirem as competências e habilidades pertinentes ao letramento, as oficinas ocorreram inseridas nas atividades pedagógicas da unidade escolar.

Serviram-me de referencial à elaboração das aulas-oficinas o Fichário de Viola Spolin (2012) e o livro Duzentos exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo sobre o teatro, de Boal (1982). Para Spolin (1963), o jogo teatral é forma natural de grupo que propicia envolvimento e a liberdade pessoal necessárias à experiência.

A liberdade através da linguagem do teatro também é considerado por Boal (1991, p.138), todavia sua preocupação maior é com a libertação dos oprimidos:

...quero tão-somente relatar o que foi minha participação pessoal no setor de teatro e contar todas as experiências que fizemos, considerando o teatro como linguagem, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas. Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos.

Em referência as capacidades de expressões corporais como relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, Reverbel (2009) assevera que elas são inatas aos seres humanos, todavia necessitam serem desenvolvidas através de várias atividades entre as quais: as dramáticas, as musicais, as plásticas e os jogos teatrais.

Tendo em vista que as oficinas aconteceram na práxis das aulas, opto por chamar de aula-oficina, sendo definido três momentos para execução das atividades práticas ocorridas em cada aula-oficina:

- O primeiro momento foi definido como *Abertura do círculo*. Neste momento ocorreram exercícios de alongamento, respiração e aquecimento do corpo dos jovens adultos que chegavam à escola após um dia de trabalho. Foram explorados exercícios rápidos e que envolviam todo o grupo. Era este o momento dos estudantes tomarem consciência do seu estado físico/emocional, situando-os no momento presente, além de mantê-los ativos e dispostos aos exercícios propostos.

Neste momento inicial, a turma foi convocada a sentirem/escutarem seus corpos, preparando-os à prontidão e acolhida, desconectando-os dos pensamentos e tensões vivenciados na rotina diária. Rotina essa que muitos destes estudantes enfrentam, quer seja em seus trabalhos ou nos afazeres de suas casas.

Iniciar o trabalho com uma grande roda possibilitou enxergar o outro, olhar e ser visto, reconhecendo-se como parte de um coletivo. O momento, aos poucos, foi se revelando como oportunidade de integração do grupo, a turma se sentia mais livre para conversar, rir, se expor. Ainda que alguns demonstrassem certa timidez inicialmente, no decorrer das oficinas, o grupo já estava bem mais à vontade.

Importante pontuar que por se tratar de atividades realizadas no horário das aulas de Português, estas aconteciam sempre às quintas-feiras, no 3º e 4º horário, conforme a grade geral de horário da escola. Como no 1º e 2º horário ocorriam outras aulas, foi interessante perceber que no caminhar das oficinas os alunos já se preparavam e organizavam a sala antecipadamente, entendendo a dinâmica que a aula-oficina impunha.

Este foi também o momento da aplicação de alguns jogos teatrais, com vistas a integração, concentração e prontidão. Dos jogos propostos, o Fichário de Viola Spolin (2012) e Duzentos exercícios e jogos para o ator e não ator de Augusto Boal (1982) serviram-me de referências. Todavia, os jogos selecionados foram pretexto, não sendo utilizado na íntegra, valendo-me da flexibilidade comum ao ato de jogar.

Figura 1 – Alunos em atividade de alongamento¹



Fonte: Acervo da autora

Figura 2 - Alunos na prática dos jogos teatrais



Fonte: Acervo da autora

O grupo vivenciou atividades diversas de maneira lúdica e criativa próprias da essência do jogo, sem que houvesse rigidez nas atividades propostas. Ao se verem livres da posição cotidiana da sala de aula, a turma se arriscou, disposta ao jogo, assumindo uma atitude ativa, participativa e autônoma.

O jogo teatral na sala de aula está carregado de sentido estético ao despertar no aluno um olhar dinâmico que se desloca para dentro e para fora de si mesmo, numa perspectiva ativa e não mais passiva diante do mundo. Tal atitude faz do aluno sujeito, portanto, criador e transformador das formas, imagens e acontecimentos (SOARES, 2010, p. 46-47)

¹ As imagens foram autorizadas pelos alunos, sujeitos da pesquisa, todavia optei por cobrir seus rostos nas fotografias preservando assim suas identidades.

- O segundo momento foi definido como *Leitura em jogo*. Este foi o momento da aplicação da leitura e releitura de textos diversos de maneira criativa, valendo-me do ato de jogar. Neste momento, a leitura era o foco. A proposta foi a de colocar os alunos a exercitarem a leitura de forma espontânea, desinibida e expressiva, uma leitura em atuação, disponíveis ao jogo. Tais leituras se ancoraram em fragmentos de textos dramáticos e outros gêneros textuais, a saber: poemas, crônicas, notícias etc.

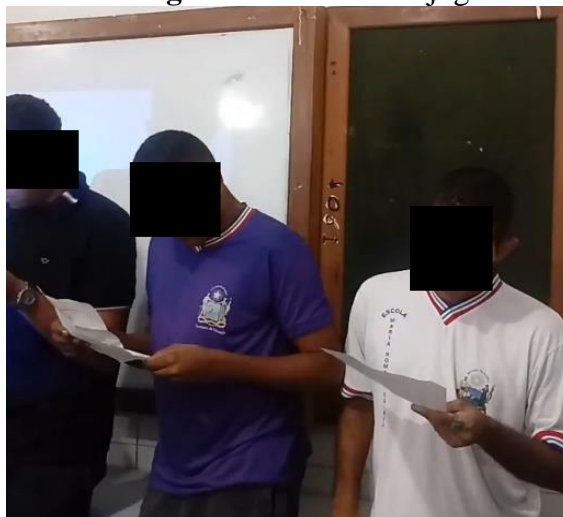
Antunes (2003, p.71) discorre que “a leitura possibilita a experiência do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literalmente as coisas.”

Foi proposto nas aulas-oficinas uma leitura como ato de prazer e não como obrigatoriedade. Uma leitura como meio de distração, de apreciação das palavras, como possibilidade de ampliação criativa e imaginativa, produzindo sentido e significado.

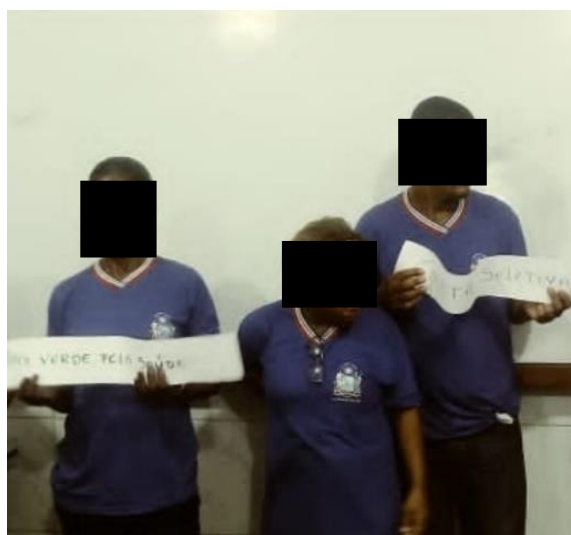
A prática da leitura é defendida também por Freire (1993, p.11),

Na importância do ato de ler, eu me sinto levado e até gostosamente a rere ler momentos fundamentais da minha prática guardado na memória desde as experiências mais remotas da minha infância, da minha adolescência, da minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Figura 3 - Leitura em jogo



Fonte: Acervo da autora

Figura 4 - Leitura em jogo

Fonte: Acervo da autora

- O terceiro momento, definido como *fechamento do círculo*, destinou-se às reflexões acerca das experiências vivenciadas. Os jovens-adultos foram incentivados a relatarem suas impressões livremente, valendo-se da palavra (oral ou escrita) ou através de imagens. Sendo assim, expondo o que reverberou ante os jogos propostos utilizando-se de materiais diversos: revistas, lápis coloridos, colas, tintas etc, explorando o pensamento criativo, crítico e reflexivo.

O registro das atividades vivenciadas nas oficinas é definido por Japiassu (2008, p.74) como protocolo das sessões, assim descrito por ele:

Aos alunos deve-se solicitar a confecção de protocolos (ver figura 2). Os protocolos são as coisas que o aluno quer dizer sobre o que vivenciou nas aulas de teatro. Eles se referem sempre à última sessão de trabalho e costumam ser apresentados quando tem início um novo encontro, durante o círculo de discussão inicial. A cada sessão um aluno diferente ou um grupo de alunos se responsabiliza pela confecção do protocolo referente aos assuntos discutidos, aos episódios ocorridos e às reflexões sobre os trabalhos daquele dia.

No trabalho desenvolvido, optei por um registro individual, no qual cada aluno-participante, de maneira livre, refletisse sobre suas experiências e impressões.

Este foi o momento dos educandos exporem suas considerações sobre seu processo, refletindo acerca dos sentimentos, sensações despertadas ante as atividades, assim, conduzindo-os a uma autoavaliação, elaborando e reelaborando o pensamento crítico.

A liberdade ao relatarem seus achados permitiu que cada um se expressasse sem imposições que poderiam cercear a colocação das impressões, quer fosse no papel ou na maneira de dizê-lo.

Tais relatos serviram também como uma avaliação do processo interventivo, permitindo avanços, recuos ou mudanças da rota diante das colocações.

Figura 5 – *Fechamento do círculo*



Fonte: Acervo da autora

Figura 6 – *Fechamento do círculo*



Fonte: Acervo da autora

Candau (1999, p.11) afirma que “a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico”.

Corroboro a afirmação de Candau, entendendo que a oficina possibilita uma vivência rica e prazerosa com a troca de saberes entre os participantes. Através da oficina, os integrantes passam a ter uma postura mais propositiva, de cooperação, atuação e partilha do aprendizado.

As oficinas promovem uma motivação ao estimular uma participação ativa nas atividades desenvolvidas na aula, instigando à resolução de situações-problemas, criação e recriação, sendo assim, revela-se uma importante metodologia da práxis pedagógica.

Para Anastasiou e Alves (2005, p. 95),

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

A oficina revela-se como importante estratégia pedagógica, definindo-se assim seu potencial para ações em que se deseja a construção do conhecimento de forma participativa, integrada e significativa.

Paviani e Fontana (2009) ressaltam que as oficinas pedagógicas visam a atividade prática para aquisição do conhecimento. A base é a ação, o fazer por parte dos envolvidos atrelado ao conhecimento teórico, desta forma, possibilitando vivenciar experiências concretas, rica em sentido e significado, conduzindo o pensar, sentir e agir. Sua natureza eminentemente prática conduz os partícipes a uma ação reflexiva, convocando a criatividade ante a elaboração da solução pretendida.

Seguindo essa prerrogativa é que se projetou a oficina “A leitura através do jogo teatral, possibilidades na EJA” cujo objetivo principal foi investigar as contribuições dos jogos teatrais como promoção do aperfeiçoamento de uma leitura proficiente para os integrantes da EJA, nas aulas de Língua Portuguesa. Entendendo que a utilização de diferentes gêneros textuais são elementos mobilizadores no processo de leitura, em conjunto a dinâmica própria do jogo numa interação entre a linguagem do teatro e a literatura.

Conforma-se, portanto, as aulas-oficinas ministradas por mim, professora-pesquisadora, na unidade de ensino Maria Romana Calmon, no turno noturno e

desenvolvida com os jovens-adultos do tempo formativo I, etapa V. Tais aulas ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2022, tendo sido escolhido o dia de quinta-feira, 3º e 4º horário, aulas geminadas, no turno noturno, perfazendo um total de 1:20' em cada aula-oficina, tendo três momentos assim denominados: *Abertura do círculo*; *Leitura em jogo*; *Fechamento do círculo*. O quadro a seguir apresenta as datas e o título de cada aula-oficina:

Quadro I - Aulas-oficinas

Aulas-oficinas	Data	Título
1ª	22/09/22	Vamos jogar?
2ª	29/09/22	Leitura refletida
3ª	06/10/22	A palavra é nossa
4ª	20/10/22	Leitura em cena I
5ª	27/10/22	Leitura Carolina
6ª	03/11/22	Leitura em cena II
7ª	10/11/22	Em cena o jogo
8ª	17/11/22	O que vejo / O que leio

Fonte: elaborada pela pesquisadora /2022.

1.3 Dos Sujeitos e Lócus da Pesquisa

São integrantes da EJA Tempo Formativo I, da turma do eixo V, matriculados na unidade escolar Maria Romana Calmon, partícipes da pesquisa. A escola, como dita anteriormente, está localizada no bairro do Engenho Velho de Brotas, na cidade de Salvador. Esta turma compreende um total de vinte e cinco pessoas matriculadas no ano letivo 2022, com uma faixa etária que varia entre 18 a 65 anos de idade e apresentam frequência bastante irregular, o que compromete o andamento das aulas. Das vinte e cinco inscrições na caderneta, apenas doze mantêm frequência ainda que oscilantes.

Boa parte estão retornando aos estudos após anos de interrupção, a maioria trabalha e tem família. São homens e mulheres que se aposentaram ou que ainda almejam uma vaga de emprego. O gênero feminino predomina nas aulas da EJA, sendo a maioria mães solas, algumas delas trabalham como diaristas ou prestam serviços em salões do bairro como manicure ou trançista.

A Escola Estadual Maria Romana Calmon, pertencente a rede de ensino do estado da Bahia, foi fundada em 12 de março de 1960 e oferta o ensino básico. Inicialmente, funcionava as séries iniciais do ensino fundamental I com turmas correspondentes ao que chamamos hoje de 1ª ao 5ª ano. Em 1993 aproximadamente foi implantada a extensão

dos anos subsequentes, com a extinção gradual dos anos iniciais de ensino, passando a atender exclusivamente os anos finais - 6º ao 9º ano. Atualmente, a escola dispõe de oito salas de aula funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. O turno da noite compõe a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): Tempo Juvenil I (Etapas 3 e 4) e Tempo Formativo I (Etapas 4 e 5), organizados em quatro turmas.

Figura 7- Escola Estadual Maria Romana Calmon



Fonte: Acervo da autora

O total dos discentes que se matricularam entre os três turnos em que a escola funciona, no ano letivo mencionado, é de 545 discentes, o que a qualifica como uma escola de médio porte. O prédio tem uma boa estrutura física, com salas de aulas amplas e arejadas, distribuídas num único andar. Das oito salas, uma está equipada com TV, caixa de som, ar condicionado, data show, sendo considerada sala multimídia. Há ainda uma pequena sala para pesquisa, com alguns livros paradidáticos e de pesquisa. Na escola funciona também a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - amparado pela política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008, com a atuação de duas profissionais que se distribuem no atendimento daqueles que necessitam de uma atenção especializada e que se encontram matriculados nos turnos matutino, vespertino ou noturno. Possui uma quadra esportiva de tamanho mediano, sala dos professores, sala da coordenação, secretaria, cozinha, depósito de alimentos, sala da direção, um banheiro adaptado e mais seis banheiros divididos entre masculino e feminino.

Todos os discentes envolvidos na pesquisa são moradores do bairro Engenho Velho de Brotas e adjacências: Brotas, Cosme de Farias, Vasco da Gama, Ogunjá. Muitos já foram estudantes desta escola em anos anteriores ou já tiveram familiares que estudaram e/ou estudam na escola nos turnos matutino e vespertino, o que comprova a relação familiar entre os educandos desta Instituição.

A Unidade apresenta um total de vinte e dois professores e dezoito funcionários, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola. A gestão é composta por uma diretora, uma vice diretora e uma coordenadora. Por ser uma escola antiga no bairro é comum o regresso dos educandos, agora como pais, mães, avôs e avós.

No bairro funciona ainda mais duas escolas estaduais, sendo uma do ensino médio e outra atendendo também os anos finais do ensino fundamental, além de uma escola da rede municipal de ensino, cuja oferta de ensino corresponde do 1º ao 5º ano. A grande maioria dos estudantes da rede municipal migram para esta escola ao concluírem as séries iniciais de ensino fundamental.

No que concerne a turma da EJA, sujeitos de interesse da pesquisa, é importante salientar que esta modalidade de ensino, ofertada pelo Ministério de Educação, visa resgatar a continuidade do percurso formativo dos jovens e adultos que interromperam seus estudos ou que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional. Destarte, o ensino da EJA revela seu potencial numa educação inclusiva e compensatória, visando uma equiparação social, na busca por um ensino de qualidade com a formação de cidadãos críticos capazes de interagir e intervir na sua própria realidade.

Quando falamos em educação de qualidade no contexto de EJA, podemos nos referir, primeiramente, ao desafio de despertar nesses sujeitos o prazer de estudar. E isso significa não apenas respeitar, mas valorizar a fala desses sujeitos, compreendendo que, historicamente, esses jovens e adultos mantêm-se silenciados nas relações estabelecidas pela sociedade, e se preservam em condição de inferioridade e submissão devido à carência escolar. (CARVALHO, 2013, p. 44)

Garantir o direito destes estudantes aos seus estudos e permanência na escola ainda é um desafio que precisa de mobilização nas diversas esferas da sociedade. Entender quem são os integrantes da EJA, suas identidades e aspirações ao buscarem e/ou retornarem ao espaço escolar.

Para Carvalho (2013), o retorno à sala de aula é motivado principalmente pelo desejo destes educandos de se alfabetizarem. A apropriação dos códigos linguísticos que

os possibilitem transitar na sociedade com autonomia, impulsionam estes sujeitos a prosseguirem no seu processo de escolarização.

A nova LDB 9334/96 estabelece no capítulo II, seção V a educação de Jovens e Adultos. O artigo 37 preconiza que: “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

A discrepância idade-série dos alunos da EJA, bem como as necessidades impostas a esta fase da vida, como o mundo do trabalho, criação de filhos, responsabilidades financeiras, entre outros, interferem na permanência escolar deste grupo, contribuindo para sua exclusão social. É desafio dos professores, que trabalham com esta modalidade, pensarem estratégias que assegurem a permanência dos jovens, adultos e idosos com vistas a aulas mais dinâmicas, interativas, dialógicas, participativas, de acolhimento e afeto.

O professor que leciona a modalidade da EJA precisa romper com o discurso meramente conteudista, desapegando-se das práticas conservadoras que não tencionam um pensamento crítico, não oportunizam o diálogo, o debate horizontal, não compreendem os saberes trazidos destes educandos. A compreensão da autonomia emancipatória destes sujeitos deve ser ação em movimento por todos os profissionais que trabalham com estes jovens adultos no espaço escolar.

Há, portanto, necessidade de estimular o acesso e a permanência do aluno trabalhador na instituição de ensino, mediante ações integradas e complementares entre si. O processo de ensino aprendizagem na EJA deve ser repensado, bem como o conhecimento prévio dos discentes e suas experiências devem ser valorizados, como há muito anunciado por Paulo Freire.

Canda & Carvalho (2021, p. 10) expõe que, “Em geral, os sujeitos aprendizes da EJA enfrentam dupla ou tripla jornada, desempenhando atividades que envolvem o trabalho, a família e a escola...” E continuam, “os professores, por sua vez, também enfrentam essa realidade social, desde a falta de esperança e o cansaço”.

Através dos jogos teatrais é possível colocar a turma da EJA em atua[ção] revelando e entendendo estes corpos que transitam no espaço escolar, como se inserem, o que traduzem e o que percebem. Desta maneira, refletindo sobre o que cada educando revela, seu mundo subjetivo, suas dores e delícias, seus encantos, encontros e desencontros, desfilados num cotidiano pedagógico que diante de um currículo

tradicional nega a identidade, reforça padrões e impõe normas que desqualificam as singularidades e diversidades.

Zagonel (2008) afirma que o ensino deve ser intenso e profundo, suficiente para que o estudante o leve para toda sua vida, usando sensibilidade e criatividade em suas atividades quer sejam profissionais, familiares ou nas relações sociais. Nesse sentido, contribui para preparar o cidadão a viver em sociedade.

A relação dialógica, colaborativa e integrada possibilitadas pelos jogos teatrais referendam a escolha desta pesquisa, tendo em vista a busca por aulas que imprimam significado aos discentes da EJA.

Apesar dos diversos enfrentamentos na dinâmica escolar, os profissionais em educação caminham, imbuídos no desejo pessoal de aperfeiçoar sua prática, em prol de uma melhor qualificação no processo ensino e aprendizagem nesta modalidade de Ensino.

2. DESENVOLVENDO A LINHA: A LEITURA EM JOGO

2.1 A leitura na EJA

Para Azevedo (2004), sobre o processo de leitura e escrita, em relação ao nível estudado, os alunos da EJA chegam com dificuldades de ortografia, disgrafia, sem o domínio da leitura, muitos apresentam uma leitura soletrada, perdendo o sentido do texto, o que evidencia que não estão dentro do processo maturacional na linguagem interpretativa.

A leitura é prática comum em sala de aula, seja individual ou coletiva, silenciosa ou em voz alta, os professores propiciam esta atividade de diferentes maneiras, contribuindo para o exercício e a experiência com textos diversos. No espaço escolar é desenvolvida a competência leitora dos educandos, constituindo-os como leitores proficientes, críticos e autônomos.

Conforme estabelecido nos PCNs (1998), competência leitora é o uso da leitura de maneira efetiva pelo leitor, em diferentes circunstâncias de comunicação, definindo a leitura proficiente como aquela em que o leitor constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco. O leitor proficiente é aquele que utiliza estratégias e procedimentos que conferem maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição significativa aos textos com os quais se interage.

Ler, portanto, é uma prática social que possibilita o posicionar-se no mundo, abrindo portas para saberes diversos. A aquisição da leitura e também da escrita ampliam a participação social, corroborando o exercício da cidadania.

Assim, compreende-se que ler e escrever são habilidades de extrema relevância na formação do sujeito, pois são atividades que podem promover a formação do sujeito crítico e reflexivo, uma vez que é através do desenvolvimento dessas habilidades que os estudantes podem posicionar-se em situações, sejam elas cotidianas ou não, com autonomia e em seu benefício.

A aquisição da leitura e conseqüentemente da escrita têm grande importância no processo educativo, todavia não posso deixar de considerar o que assevera Soares (2006, p. 20) sobre essa valoração absoluta da leitura da palavra escrita,

Essa interpretação traduz, além de um etnocentrismo, uma perspectiva unilateral; etnocentrismo, porque a leitura é vista com desconfiança, em certas culturas, às vezes, utilizada como instrumento de opressão; perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção.

Contribuindo com este pensamento, Santos (2016) ressalta que não ter domínio sobre a leitura e a escrita, não significa ausência de cultura. Nesse viés, os projetos pedagógicos para turmas da EJA devem contemplar o multiculturalismo, valorizar e reconhecer a complementaridade entre os saberes formais e não formais, ligados ao contexto sociocultural dos educandos e suas experiências de vida.

A leitura é palco de discussão de muitos estudiosos e pesquisadores, sendo consenso que o ato de ler não se restringe a decodificação de letras e sílabas, ela ultrapassa a compreensão dos signos linguísticos.

Desta forma, Martins (1994, p. 33) assinala que a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.

Os saberes trazidos pelos educandos antes mesmos destes chegarem ao espaço escolar não devem ser anulados, ao contrário, são geradores de outros saberes reelaborados na interlocução da sala de aula.

Para Freire (1989, p. 18) “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.”

Nesta pesquisa a reflexão se dá em torno da leitura como exercício significativo, com vistas a criticidade e autonomia. Uma leitura crítica reverbera, põe o leitor em alerta, atuante e convoca-o a reflexão gerando dúvidas, mudanças, inquietações. É uma leitura consciente que se opõe a passividade, ao ato mecânico da simples decodificação da mensagem, sem estabelecer sentido ao texto.

O leitor crítico é transformado e transforma o mundo a sua volta, inferindo, refletindo e ressignificando seu espaço. Silva (2002, p. 26) defende a criticidade como elemento básico da leitura.

Pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos.

Um leitor assim é livre para fazer suas escolhas sobre o que ler, é um leitor autônomo, com independência e fluência leitora. Freitas (2012, p. 68) dispõe que “[...] mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo.”

Freire também argumenta sobre o tema, tendo inclusive dedicado uma obra intitulada *Pedagogia da Autonomia* (2005, p. 107), no qual atesta que “ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.”

Conforme Kleiman (2002), o leitor crítico e autônomo tem a capacidade de mobilizar os próprios conhecimentos prévios, linguísticos e textuais ou de mundo, construindo sentido ao texto lido e à realidade.

A prática de uma leitura crítica, autônoma e proficiente, valendo-se dos jogos teatrais, constituíram a motivação desta pesquisa realizada com a turma da EJA, entendendo as dificuldades enfrentadas por estes jovens adultos no transito de idas e vindas no espaço escolar, muitos com históricos de abandonos e repetências, históricos de segregação e desvalorização de direitos. Tais situações influem na estima destes educandos, comprometendo ainda mais seu processo de aprendizagem, como evidenciado por Carvalho (2013, p.45).

O processo de aprendizagem desses sujeitos se dá de forma diferenciada; suas histórias de vida, em geral marcadas por situações de humilhação, de opressão, de exclusão socioeconômica e cultural acabam por contribuir para o desenvolvimento de uma baixa autoestima que, na maioria das vezes, leva o sujeito a não confiar em si mesmo, a compreender sua dificuldade na escola como elemento advindo de sua incapacidade como ser aprendente.

Ao combinar a leitura com os jogos teatrais redireciona-se o olhar dos discentes da EJA para a ludicidade adormecida na passagem do tempo, o prazer brincante da aprendizagem construída coletivamente, através de uma escuta sensível, humanizada e presente. São as linguagens da literatura e do teatro em confluência ao processo de formação do letramento na EJA.

Langer (2005, p. 11) defende a importância do letramento na vida das pessoas, evidenciando a elevação na estima dos sujeitos que se apropriam das habilidades leitoras. Sobre isso ela diz:

O letramento envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, na qual nos envolvemos quando construímos sentidos e comunicamos ideias uma variedade de situações; envolve os modos de pensar que aprendemos os muitos contextos das nossas vidas. Esses processos de letramento estimulam o aumento da auto-estima dos sujeitos que é o que acontece quando as pessoas usam suas habilidades letradas para pensar e repensar suas compreensões dos textos, de si mesmas e do mundo; conferem importância aos indivíduos e aos textos, orais e escritos, que criam e encontram ao mesmo tempo em que reforçam e incentivam os tipos de linguagem e reflexão que caracterizam o pensamento acurado.

Ao imprimir aulas mais dinâmicas e interativas tendo por base diferentes linguagens, contribui-se para a formação do letramento dos jovens adultos, dando sentido

ao que se ler, para tanto, a sala de aula deve ser um espaço de vivências múltiplas, na qual o estudante participe como sujeito ativo e consciente do seu processo de ensino e aprendizagem.

É comum ao componente de Língua Portuguesa experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais compostas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Os PCNs (Brasil, 1998), sugerem a utilização de linguagens diversas, como a música, a pintura, o poema e o teatro como promoção de um aprendizado mais plural, com aberturas para o mundo sensível do indivíduo.

Em referência a educação voltada para o sensível, Duarte Jr (2000) reflete sobre a necessidade de educar o ser humano em contato sensível com a realidade na qual se insere, valorizando os conhecimentos presentes na cultura em que vive, descobrindo e redescobrando saberes por vezes esquecidos.

De acordo com os documentos norteadores, relacionados a disciplina de Língua Portuguesa é comum a descrição leitura proficiente, empregada como competência a ser desenvolvida nas escolas visando à formação social do sujeito.

Soares (2006, p. 20) afirma que “não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.”

A autora defende o termo letramento como o entendimento às diversas práticas sociais da leitura e escrita. Uma aprendizagem que visa a cidadania dos estudantes, propõe uma leitura que não se satisfaz na decodificação dos códigos linguísticos, mas no processo de letramento que visa a formação consciente do sujeito.

O pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado ou condição. Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma [...], ela passa a ter uma outra condição social e cultural. (SOARES 2006, p. 36-37)

Ao fazer uso das habilidades leitoras a pessoa ultrapassa a decodificação tão somente das letras e sinais do registro escrito, ela também atribui sentido, compreende o discurso, reflete e infere sobre os diferentes textos que circulam nos mais diversos espaços sociais, situando-se e posicionando-se no mundo de maneira crítica e consciente.

Sendo assim, objetivando uma formação leitora consciente e crítica dos sujeitos da EJA, aciono os refletores de práticas leitoras, através de estratégias e procedimentos que

confiram maior fluência e eficácia no processo de produção e atribuição de sentidos aos textos.

Tal tarefa é compromisso de toda a escola e não exclusividade dos professores de Língua Portuguesa, como informado nos PCNS (Brasil, 1998, p.31), “a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina”. Logo, as práticas de leitura se constituem como atividades precípuas de todos, na promoção de sujeitos agentes do seu espaço.

2.2 Os Jogos Teatrais na EJA

Mas afinal, por que jogos teatrais na Educação de Jovens e Adultos? Por que trazer para a prática das aulas uma ludicidade que demanda engajamento coletivo e plural, que requer grupos atuantes e dispostos ao movimento e a ação? Por que trazer o jogo teatral para turmas esvaziadas, cansadas, após um dia inteiro de trabalho, num tempo de aula corrido, tendo em vista o turno no qual este ensino se apresenta?

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como público, na sua maioria, pessoas que não tiveram o acesso no tempo regulamentar à sua escolarização, devido aos mais variados motivos. Algumas destas interromperam seus estudos ou não puderam iniciá-los no tempo devido. São pessoas trabalhadoras que buscam no espaço escolar a ressocialização e aquisição dos saberes, nas diversas áreas do conhecimento, a fim de melhor se prepararem para enfrentar o mundo do trabalho. Mundo este, que cada vez mais exige indivíduos capacitados para se estabelecerem nesta sociedade preconceituosa e excludente.

Estudantes que, via de regra, deslocam-se dos seus espaços de trabalhos para as salas de aula, como tematizado por Miguel Arroyo no livro *Passageiros da noite – do trabalho para a EJA*. Neste livro, Arroyo (2017) reflete sobre os percursos destes “jovens/adultos/trabalhadores” que retornam às escolas em busca do seus direitos ao conhecimento, “a uma vida justa, humana”. Estudantes que reivindicam por direitos negados ou subtraídos, homens e mulheres que tencionam reparação social.

Tal problemática em nada corrobora uma práxis mais dinâmica e interativa, confluindo para uma aprendizagem repleta de sentidos.

A escola representa para estes jovens adultos, a possibilidade de uma melhor qualidade de vida, tanto no campo profissional, nas relações sociais e familiares, no

desenvolvimento da posição do indivíduo enquanto cidadão e, até mesmo, na relação consigo.

Ofertada pelo Ministério de Educação, a Educação de Jovens e Adultos visa resgatar a continuidade do percurso formativo dos alunos, portanto, o ensino da EJA revela seu potencial numa educação inclusiva e compensatória.

No que diz respeito ao currículo da EJA, este é pautado na valorização da história e saberes constituídos dos estudantes, sendo assim é que a escola precisa repensar com urgência as formas de ensinar e o quê ensinar. Um currículo que apresente as disciplinas de forma interligadas e articuladas com a vivência dos estudantes.

Segundo Kochhann et al (2015, p. 47),

Quando o professor associa o conteúdo com a realidade do aluno, este tem mais facilidade para compreender. A escola deve compreender que o papel da sociedade e das práticas culturais dentro do ensino-aprendizagem é de grande valia e que ao direcionar o aluno ele aprende e busca sua própria compreensão de mundo associado à matéria proposta pelo professor.

O currículo da EJA deve dialogar com as necessidades específicas e diversas destes sujeitos, um currículo inclusivo, que considere suas culturas, saberes, seus percursos e projetos de vida. Deve abranger temas que envolvam o contexto em que vivem estes educandos, ou seja, que tenham significado.

Tal concepção está de acordo com o documento base do Proeja (BRASIL, 2002), que estabelece que a educação para adultos precisa promover a formação humana com acesso a saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, integrada a uma formação profissional que permita a compreensão do mundo e compreender-se no mundo.

Segundo Moreira (1999), o currículo é um instrumento de ação política. Para ele, o termo currículo expressa a ênfase e os posicionamentos ideológicos de determinada visão daquilo que se considera como educação, bem como da atuação da educação formal das escolas.

Pensar um novo currículo incide em romper com ideologias cristalizadas e ultrapassadas. Incluir novos paradigmas sociais refletidos nos atores escolares, significa trazer ao debate discussões de temas diversos, metodologias inovadoras, educação artística e estética.

Acredito num Currículo da EJA transformador que exige novas práticas, novos olhares, novas formas de pensar. O novo que surge dita regras a serem derrubadas e redefinidas, impõe temas, rende-se a ação viva, atuante e sensível, mostrando a todos que os muros escolares não conseguem frear o que bate à porta. O inédito viável como

proclamado por Paulo Freire nos conduz a ressignificar o currículo desbotado e empoeirado em boa parte das escolas.

Para tanto, o currículo deve ser dinâmico, vivo e circulante no espaço escolar, transformando ações, proclamando novos conhecimentos, compondo um novo cenário que afetará todos os agentes sociais da unidade de ensino.

Sacristán (2013) propõe um currículo multirreferencial que sirva aos diversos atores da escola e que esteja atento às demandas que a sociedade apresenta. Tal currículo é premissa de uma cultura escolar que almeja o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão.

Conforme coloca o MEC (Brasil, 2002, p.139),

Vale a pena proporcionar aos alunos jovens e adultos situações que lhes permitam compreender e refletir sobre os diferentes âmbitos da arte, ajudando-os a compreender a arte não apenas como lazer ou consumo, mas como área do conhecimento e como atividade profissional. Vivenciando processos artísticos.

Ao entrelaçar os jogos teatrais e a leitura, às turmas da EJA, busco um fazer pedagógico capaz de imprimir um aprendizado significativo, potencializador das funções cognitivas, conativas e executivas numa abordagem lúdica, interativa, criativa, assim desenvolvendo habilidades de atenção, concentração, imaginação, memorização, entre outros.

Cordeiro (2006) afirma que o aspecto lúdico do conhecimento está presente também nas construções e criações dos adultos, não sendo aspecto exclusivo à infância, mas elemento de prazer que perpassa os atos da criação humana. Para Huizinga (1993), o elemento lúdico faz parte da civilização humana.

Marrach (2000) apud Cordeiro (2006, p. 3) assim expõe:

[...] tentando uma definição do termo, vale lembrar que lúdico remete a Dionísio. No dicionário Aurélio, sentimento dionisíaco é a alegria do vinho, o entusiasmo, a inspiração criadora. Há algo que está além da brincadeira e aquém da seriedade, e que podemos denominar de espírito lúdico. O lúdico - a capacidade de jogar, representar, criar - é, para Huizinga, um elemento chave na criação da cultura, entendida como civilização, linguagem, religião, arte.

Neste trabalho procurei investigar a leitura dos textos de maneira lúdica, característica própria do jogo como sinônimo de prazer, envolvimento e diversão, valendo-me dos jogos teatrais, visto que estes aproximam o universo teatral, convocando os alunos a pensar a arte como ato humano de análise e produção estética e afetiva. São os jogos teatrais pretexto para exploração de uma leitura-ação. Uma leitura dinâmica que coloque o leitor em movimento, numa atitude propositiva de ação e reação.

De acordo com a Proposta Curricular da EJA, “representar, poder recriar a realidade em que se vive e ampliar ou transcender os limites são as maiores contribuições do aprendizado de teatro. Aliás, o jogo de representar papéis - o simples e lúdico ato de brincar de faz-de-conta é um importante instrumento na formação de uma pessoa” (BRASIL, 2002, p. 167).

Entende-se que o jogo teatral é uma dinâmica que possibilita a linguagem teatral e tem por base uma prática concreta que permite a expressividade corporal, sensorial, comunicativa e criativa, entre outros.

Através dos jogos teatrais é possível colocar os estudantes da EJA em atua[ação] revelando e entendendo estes corpos que transitam no espaço escolar, como se inserem, o que traduzem, o que percebem. Desta forma, refletindo sobre o que traduzem, seu mundo subjetivo, suas dores e delícias, seus encantos, encontros e desencontros, desfilados num cotidiano pedagógico que diante de um currículo imposto nega a identidade desses jovens adultos, reforça padrões e impõe normas que desqualificam as singularidades e diversidades.

Por ser uma atividade coletiva, originada de problemas cujas soluções levam à reflexão e ao diálogo, os jogos teatrais propõem questões como convivência, inclusão, escuta, aceitação das diferenças, respeito, análise crítica, expansão da criatividade e espontaneidade, proposições que podem contribuir para a formação dos estudantes da EJA, confluindo para inserção destes numa sociedade que exige cada vez mais um posicionamento crítico e proativo dos indivíduos.

Cabe ressaltar ainda a importância dos jogos teatrais conjugado às práticas de leitura na elevação da autoestima do grupo da EJA, valorização e reconhecimento da própria imagem, além de prepará-los para se apresentarem diante do público, com segurança e desenvoltura; tais atitudes são requisitadas no trabalho, etapa na qual estes jovens/adultos se encontram.

Ressignificar os corpos que adentram o espaço escolar é lança que aponta na encruzilhada da proposta aqui apresentada: Os jogos teatrais como promoção da leitura proficiente na Educação de Jovens e Adultos.

O corpo cerceado, castrado, limitado que os estudantes da EJA carregam, gritam por subverter o imposto, tal qual os currículos escolares que almejam mudanças ao se defrontarem com os discursos revelados nas salas de aula, nos pátios e corredores escolares, nas conversas acaloradas dos encontros pedagógicos, nos eventos extracurriculares, no bate papo descontraído dos refeitórios. Em cada espaço da escola,

uma fala reverberando a necessidade de um currículo que não limite o estudante, mas ao contrário lhe possibilite a expansão das suas potencialidades: crítica, criativa, questionadora. Dessa forma, promovendo uma educação na EJA mais plural, inclusiva e emancipatória.

Carvalho (2013, p. 104) sinaliza para o fato destes educandos carregarem marcas de rejeição ao retornarem para o espaço escolar.

Os alunos, ao retornar seu processo de escolarização, encontram-se, em grande parte, em um processo de autoanulação, sentindo-se sujeitos inferiores e rechaçando qualquer tipo de exposição que venha a comprometer sua imagem perante os colegas.

Logo, a adoção de metodologias que possibilitem e estimulem a valorização da estima destes educandos, levando-os a uma postura mais independente e autônoma é compromisso de todo educador, imbuído na utopia libertadora da pedagogia Freiriana. Pedagogia esta, mais humana, amorosa e libertadora. Uma pedagogia direcionada para práticas de não opressão, de potencialização da amorosidade, na relação professor-aluno, em diálogo reflexivo e em oposição a doutrinação.

3. LANÇANDO A LINHA: JOGADORES EM CENA

3.1 Jogos Teatrais e Aprendizagem Significativa

Os Jogos Teatrais são entendidos como jogos de improvisação, interativo e colaborativo, portanto se organizam no coletivo com vistas a atingir um determinado objetivo. Sistematizado por Viola Spolin, diretora teatral norte americana, cujo objetivo inicial era a preparação do ator, seus estudos extrapolam fronteiras e se expandem para além do teatro, em especial a sala de aula, aliando-se a uma pedagogia em que a vivência, a experiência são significativas para o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Spolin (2010, p.30), “a maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo.”

Os Jogos teatrais, portanto, se configuram com uma abordagem pedagógica, em que a aprendizagem se estabelece de maneira lúdica e em parceria com o outro. Uma aprendizagem concebida através da vivência, “da experiência real do aqui e agora”, como enfatizado no livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin – Uma pedagogia da Experiência* de Karine Ramaldes e Robson Camargo (2017).

Neste livro, são apresentados conceitos importantes ao entendimento dos jogos teatrais de Viola Spolin, estabelecendo pontos de encontro com o conceito de experiência defendido por William James e John Dewey. Para Ramaldes e Camargo (2017, p.65) a “experiência está ligada ao experimentar e viver algo conscientemente, ou seja, o conhecer na prática reflexiva”

A aprendizagem surge na própria dinâmica do jogo, na capacidade da experiência que possibilita o entrecruzamento da troca, estabelecida nas relações entre o aluno/professor/meio.

Ainda sobre o conceito de experiência, Canda & Carvalho, no *artigo Para além das fronteiras: ensinar e aprender teatro na educação de jovens e adultos* (2021, p.13), afirmam que “trata-se de um modo de estar no mundo repleto de sentido, de querer, de tocar e mover algo em nós”, o que permite concluir que o ato de experimentar é a razão própria da vida que nos convida ao novo e mobiliza sentimentos singulares. Implica na presença real, vivida no instante e repleta de sentido e significado.

Corroborando esta afirmação Bondía (2002, p.21) que define que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Está aberto, receptivo a viver a experiência é que dá sentido e possibilita que o sujeito da experiência seja afetado por ela. E assim sendo, por ela seja formado e transformado.

O historiador e linguista holandês Johan Huizinga, em seu livro *Homo Ludens* (1993), aponta os jogos como ato que extrapola a vivência humana – “Os animais brincam tal como os homens”. Para esse autor, os jogos contribuem na formação e desenvolvimento do ser humano. Eles fazem parte da cultura humana, tendo, inclusive, surgido muito antes das civilizações.

De acordo com Huizinga (1993, p.21), o jogo é definido como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

A liberdade própria do jogo favorece a espontaneidade e invenção criativa, estimulando o jogador a abertura de sentidos que favorecerá e imprimirá um significado a experiência vivida.

Na discussão aqui proposta, atendo-me à compreensão dos jogos no que tange o universo teatral. Desta forma, reflito sobre os jogos teatrais utilizados na sala de aula como instrumento mobilizador e potencializador para uma aprendizagem significativa. Partindo da premissa de que a adoção dos jogos teatrais nas aulas é convite ao educando à interação, troca, participação efetiva, liberdade criativa e espontânea. Acerca disso, Soares in *Cartografias do ensino do teatro* (2009, p.49) nos dirá que,

O jogo teatral realizado em sala de aula apresenta um sentido de ordenação, ritmo e harmonia e, enquanto tal, resulta num todo orgânico vivo, expressivo, capaz de lançar jogador e espectador numa experiência de troca e de partilha. Nesse momento podemos perceber, [...] o traçado de pequenos desenhos cênicos, isto é de “pequenas formas”, pequenos momentos de criação.

A arte do improviso é, pois, a base nos jogos teatrais, cabendo ao professor mediar as atividades sugeridas, e, aos educandos a execução da atividade com alternância de papéis: ator/espectador. Sendo assim, os educandos são incentivados a atuarem e/ou assistirem, revezando-se com os colegas. A observação por sua vez, não se dá de forma passiva, mas ao contrário, uma observação propositiva e interventiva, promovendo a reflexão e o debate em sala.

Para Spolin (2000, p.4),

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer.

O contato com a linguagem teatral a partir dos jogos teatrais na Educação de Jovens e Adultos surge como possibilidade de fomentar a interação e uma melhor compreensão

da realidade dos discentes, levando-os a elaborarem/reelaborarem o conhecimento de maneira experiencial. Oportuniza-se, assim, uma construção rica de sentidos e significados.

Diante disso, Freire apud Carril et al (2017, p.5), vai nos falar que “o processo de aprendizagem está apoiado em aspectos que demandam significância para o aluno, ou seja, está associado a um saber já existentes a sua utilização no seu espaço cotidiano.”

Atividades diversificadas que estimulem a criação, produção, o pensamento crítico/reflexivo devem ser constância no fazer pedagógico, contribuindo para uma aprendizagem significativa, propulsora da emancipação dos educandos. Neste ponto, alinho-me aos pensamentos Freireanos que defendem uma aprendizagem que promova sentido e significado ao jovem adulto, que o permita refletir sobre o espaço em que ele se encontra a partir de uma tomada de consciência que o possibilite repensar seu papel social.

Ricardo Japiassu (2008, p. 26) ressalta a importância dos jogos teatrais na formação do educando com a promoção da comunicação, desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e ampliação da visão de mundo, pontuando a espontaneidade estabelecida nas relações entre os alunos/jogadores.

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

Ao repensar estratégias significativas na práxis pedagógica há de se ter em mente as possibilidades de exploração e vivências dos educandos, de modo a aprimorar a formação destes num sentido amplo, ou seja, nas mais diversas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, primando-se por um ensino inclusivo e dialógico, no qual o aluno seja o protagonista do seu processo ensino aprendizagem.

Refiro-me aqui ao termo inclusivo no seu sentido mais amplo, entendendo como um ensino que se destina a todos, um ensino não excludente que visa a garantia do direito ao conhecimento, a uma educação de qualidade, emancipatória e libertadora. Um ensino que se propõe ao envolvimento de uma população de diferentes faixas etárias e das diversas camadas sociais.

A partir dos jogos teatrais o grupo é mobilizado à imaginação, ampliando olhares e permitindo-se o envolvimento de forma plena e presente. Empreende-se, assim, significados a aprendizagem.

Sobre aprendizagem significativa apresento algumas considerações apresentadas por David Ausubel, psicólogo norte-americano que desenvolveu a teoria sobre a Aprendizagem Significativa, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, em 1963, evidenciando a importância de atividades na escola que dialoguem com as experiências dos educandos.

De acordo com Moreira (2006, p.13), em relação aos estudos de Ausubel, aprendizagem Significativa

É aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Sendo assim, o conhecimento prévio do sujeito é elemento motriz à aprendizagem, significando e ressignificando seus saberes. Os conhecimentos prévios e novos interagem entre si, levando o sujeito à construção de novos conhecimentos ao tempo em que consolida os saberes construídos. (Moreira, 2010)

Este conhecimento relevante, existente na estrutura cognitiva do indivíduo é definido por Ausubel como “subsunçor” ou “ideia-âncora”, podendo ser um conceito, um símbolo, uma imagem ou modelo mental. Sobre isso Moreira (2010, p. 2) diz que:

Subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles.

A predisposição para a aprendizagem por parte do educando, bem como as estratégias criativas adotadas pela equipe escolar permitirão que se estabeleça uma aprendizagem significativa. Todavia Moreira (2010) ressalta que de nada adianta materiais bem elaborados se o aluno não atribuir significado aos materiais de aprendizagem: “não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo, pois o significado está nas pessoas, não nos materiais.” (p. 8)

Experiências pedagógicas ricas na troca de saberes, interações sociais, experimentação, favorecem a atribuição de sentidos e significados, contribuindo para a elaboração e reelaboração do conhecimento.

A aprendizagem significativa proposta por Ausubel encontra reverberações em teóricos e estudiosos como Paulo Freire. Freire propôs uma educação libertária e

emancipatória, partindo dos saberes prévios dos educandos para a construção de uma aprendizagem significativa capaz de estabelecer uma mudança situacional.

Santana e Carlos (2013, p.15) afirmam que

Para Freire, os educandos são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de informações culturais, experiências, saberes, forma de interpretar a realidade, suas histórias de vida e de luta, e a identidade cultural era o requisito básico para a aprendizagem autônoma, independente e crítica do espaço que ocupa.

Na teoria de Ausubel o conhecimento prévio é determinante para a construção de uma aprendizagem significativa. Ao trabalhar os assuntos de maneira mecânica e sem a preocupação com a produção de sentidos e significados, os educandos serão meros reprodutores de conteúdo, numa concepção definida por Freire (1987) como educação bancária. Ou seja, uma educação depositária na qual aquele que ensina transfere os conteúdos aos seus aprendizes. Estes, por sua vez, recebem os conteúdos sem articulação com seu contexto e sem promoção de uma reflexão crítica.

Libâneo (1992) atesta que o professor é o mediador da relação do discente e os conteúdos propostos, cabendo a ele possibilitar uma prática educativa, partindo dos referenciais trazidos pelos educandos e reelaborados na dinâmica da aula.

O ensino é um processo que requer portanto, seleção, organização, intenção e flexibilização, a fim de obter resultados que possibilitem aos sujeitos uma aprendizagem rica de sentido e significado.

3.2. Costurando saberes à luz de Spolin, Reverbel e Boal

O sub capítulo, aqui apresentado, se mostra como uma colcha de retalhos, onde alinho considerações dos estudos dos três autores na descrição acima e suas contribuições sobre os Jogos Teatrais. Autores que elencam os principais conceitos que favorecem a apropriação da pesquisa. Assim discorro nas linhas que se seguem.

Viola Spolin, autora e diretora de teatro, é considerada como a avó norte-americana do teatro improvisacional. Concentrou seus estudos nos jogos teatrais, criando uma metodologia flexível, permitindo ao professor e/ou diretor possibilidades de aprendizado através das práticas teatrais.

Ao sistematizar os jogos teatrais, Viola Spolin (2012) apresenta três elementos fundamentais a todo jogo, são as essências do jogo teatral: o foco, a instrução e avaliação.

O foco é um problema a ser solucionado pelos participantes. É a bola do jogo, o ponto de concentração. Ele coloca o jogo em ação e gera a energia vital do jogo.

Nas atividades por mim propostas, o jogo se instalava tendo por base a leitura de diferentes gêneros textuais. O foco, portanto, era a leitura de textos diversos, a partir de um problema a ser solucionado: ler rapidamente, ler com pausas a partir de comandos, ler com intenção x, ler para alguém que se encontra perto ou longe, etc.

A instrução, como o próprio nome diz, serve como guia, palavras que põem os jogadores em movimento, colocando-os atentos ao foco. São palavras ou frases de apoio no decorrer do jogo.

A avaliação é o momento de reflexão de integrantes do jogo, sendo direcionados, neste caso, por mim, professora/instrutora, através de perguntas que levavam a turma a perceberem seu processo e aprendizado.

A atitude reflexiva para Spolin apud Ramaldes e Camargo (2017) é entendida como um “envolvimento orgânico” que leva a uma atitude intelectual e conseqüentemente ao conhecimento do aluno.

Spolin (2012) defende a liberdade para a experimentação, sem julgamentos ou ideia de aprovação/desaprovação capazes de expandir o fazer pleno e a abertura para o aventurar-se. Eis, pois a ênfase da autora numa avaliação direcionada obrigatoriamente ao foco, dessa forma, nenhum jogador é ridicularizado, menosprezado, manipulado e a confiança nos parceiros de jogo cresce.

O livro *Jogos Teatrais na sala de aula – Um manual para o professor*, da autora acima citada e traduzido por Ingrid Koudela (2012), apresenta exercícios com vistas a aplicação no espaço escolar. Os jogos são por ela dividido em Jogos Tradicionais (Aquecimento e Envolvimento) e Jogos Teatrais, dessa forma têm-se etapas para execução de uma oficina de jogos teatrais. Tomei o mesmo como referência à elaboração das oficinas realizadas com a turma da EJA, valendo-me da liberdade para adaptar e/ou trocar exercícios como proferido no próprio livro (2012, p.42), “O professor é encorajado a experimentar e testar suas próprias combinações.”

Em conjunto aos *Jogos Teatrais na sala de aula – Um manual para o professor*, acrescentei o livro *Jogos Teatrais na Escola* de Olga Reverbel (2009), que assim como Viola Spolin, apresenta um guia metodológico, orientando a prática dos jogos aos profissionais do teatro e da educação.

Olga Reverbel (2009), pedagoga, diretora, atriz e teatróloga, é autora de diversos livros, todos versando sobre a temática de teatro e educação.

A pedagogia da expressão, assim denominada pela autora, visa desenvolver a auto expressão do educando, proporcionando-lhe oportunidades para comunicar-se no mundo:

opinar, criticar, sugerir. A exploração das relações com o meio, consigo e com o outro estabelece a autonomia, segurança e socialização. Ainda que seu texto atenha-se em muitos momentos à criança, ela também direciona seus estudos aos jovens, propondo a prática de atividades globais de expressão.

Atividade global é assim definido pela autora citada (2009, p.9), “diferentes atividades que se inter-relacionam formando um todo. No caso das atividades globais de expressão, estabelece-se uma íntima relação com os elementos do teatro, da música e das artes plásticas.”

Olga Reverbel (2009) atribui ao ensino do teatro importância na formação intelectual, social e cultural das crianças e adolescentes. Ela apresenta diversas atividades de expressão e dramaturgia próprias para o uso em sala de aula. Seu objetivo não é a formação do ator, mas o desenvolvimento da personalidade da criança e adolescente.

As atividades de auto expressão, apresentadas por Reverbel, oferecem oportunidades dos participantes se expressarem no mundo, opinando, criticando, sugerindo, através de atividades que visam a exploração, a espontaneidade, a percepção, a observação, a imaginação, o movimento e a diversão.

A pedagoga evidencia a atividade teatral como promotora de descobertas de si, do outro e do espaço que o cerca, ampliando o olhar para infinitas possibilidades do fazer.

Nas atividades globais de expressão, Reverbel (2009) entrelaça os jogos com outros elementos quer sejam da música, dança, canto, artes visuais, literatura e diversas outras áreas de ensino, alinhados a temas da sociedade. Assim sendo, a autora estimula a criticidade dos alunos, além de estimular habilidades artísticas e intelectuais destes.

Através dos seus estudos, Olga Reverbel (2009) privilegia a espontaneidade num clima de liberdade próprias dos jogos e através dos quais as potencialidades afetivas, intelectuais e físicas dos discentes são despertadas. O jogo é a essência, a razão e construção do aprendizado em si.

Arremato as linhas desta colcha debruçando-me nos ensinamentos do dramaturgo e diretor teatral Augusto Boal, considerado um dos maiores representantes da Pedagogia Teatral no Brasil e no mundo. Seu livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, no qual também referencio meus estudos, teve sua primeira edição em 1973, sendo traduzido para mais de vinte e cinco países.

Nesta obra, Boal (1991) aponta o poder do teatro que deve ser usado para libertação e emancipação de um povo. Considerado o criador do teatro do oprimido, o autor objetiva uma conscientização social. Seu teatro é sobretudo político e contrário à ideologia

econômica e eurocêntrica. Um teatro que busca a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos, e que apresenta uma linguagem popular que dialoga com os problemas desta população. O autor utiliza a arte a serviço do povo, pensada para a aquisição de uma consciência crítica, questionadora e capaz de promover mudanças.

Assim Boal (1991, p. 11) coloca,

Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. Neste livro pretendo igualmente oferecer algumas provas de que o teatro é uma arma. [...] Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. [...] Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação.

O dramaturgo propõe um teatro mobilizador das classes operárias, um teatro político, pedagógico, psicoterápico, com foco nos problemas sociais, pertinentes a um grupo ou ao país. A exposição das questões sociais, conduzem ao exercício reflexivo e dialógico pontuado pelo educador Paulo Freire que, assim como Boal, refuta a educação opressora em vistas a uma pedagogia da libertação. Ambos teóricos desejam a tomada de consciência da classe oprimida, capaz de imprimir uma transformação da sua realidade.

Em seu método, Boal (1991) elaborou técnicas teatrais objetivando a emancipação: teatro legislativo, teatro invisível, teatro jornal, teatro imagem, teatro fórum, arco-íris do desejo, entre outros. As técnicas se desenvolvem a partir dos jogos teatrais. Para este autor, as regras, importantes ao desempenho dos participantes, refletem a dinâmica da sociedade, possui leis e liberdade de criação. Liberdade esta que se estende também ao corpo do participante, no sentido de dar voz a um corpo moldado, subjugado pelo opressor. Boal, propõe em seus jogos a desmecanização do corpo e da mente, promovendo a tomada de consciência do sujeito/ator.

Assim como Viola Spolin (2010), Boal (1982) sistematizou diversos exercícios e jogos teatrais no livro *200 Exercícios e Jogos para o Ator e para o Não-ator com vontade de dizer algo através do Teatro*. Tal livro balizou as oficinas implementadas com a turma da EJA, explicitando a abordagem por ele defendida e possibilitando um diálogo com os pensamentos empunhados por Paulo Freire, porta-voz destes educandos.

Uma educação que se pretenda em discordância ao regime opressor há de estimular, provocar, propor fazeres e saberes diversos; há de abrir-se ao diálogo, expandir olhares, questionar-se e questionar. Uma educação que signifique aos jovens adultos, mobilizando-o a transformar a si, o outro e o meio.

4 – LINHA EM MOVIMENTO: ATANDO OS FIOS

Este capítulo centra-se na descrição do projeto de intervenção: as aulas-oficinas em diálogo com os caminhos percorridos, os achados e discussão à luz de teóricos e estudiosos do tema, Freire, Arroyo, Spolin, Japiassu, Carvalho, Boal, entre outros.

A pesquisa objetivou investigar a apropriação da leitura a partir dos jogos teatrais, sob o viés da ludicidade. De que maneira os jogos teatrais podem contribuir no aprimoramento da leitura proficiente dos alunos da EJA? A pergunta que referenda a execução deste trabalho, buscou respostas nos espaços das aulas de Português, encontrando nos partícipes da pesquisa, abertura e anuência para que as aulas-oficinas ocorressem.

Spolin (2012) define a oficina de jogos teatrais como uma sequência de atividades com um início, um meio e um fim, podendo ser estabelecido um tempo regular semanal com variação para execução de um jogo ou exercício específico, em acordo com a idade, experiência, interesse e energia do grupo.

Saliento que ao darmos início as aulas-oficinas, o grupo foi informado antecipadamente com explicação detalhada de como ocorreriam as atividades, a justificativa e os objetivos pretendidos. A leitura do TCLE² foi feita coletivamente com todos os participantes da pesquisa, num total doze estudantes da EJA, do tempo formativo I, etapa 5, do turno noturno. Tendo sido elucidada as dúvidas e questionamentos, a turma não se opôs a participação dando seu aceite no referido documento.

Visando preservar as identidades dos integrantes, seus nomes foram substituídos pelos sobrenomes de escritores e escritoras da literatura brasileira, presentes nos textos lidos em sala. Nas imagens aqui utilizadas coloquei uma tarja preta nos rostos dos participantes, garantindo-lhes o anonimato.

Relembro, todavia, que as aulas-oficinas não contaram com a frequência regular dos participantes. A falta é uma constante nas turmas da EJA o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. Problemas vários, desde doenças, empecilhos no trabalho, mudanças de moradia ou outras variantes que desmotivam ou impedem de chegar à escola, contribuem para a inconstância na presença destes educandos.

² Documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante, devendo conter todas as informações necessárias sobre a pesquisa a qual se propõe participar

O quadro se configura no quantitativo dos jovens adultos que apresentaram frequência, ainda que irregular, todavia possibilitando um acompanhamento sistemático e contribuindo à análise.

Quadro 2 – Identificação dos Sujeitos (Nomes Substituídos)

Aluno	Idade	Gênero	Nome em homenagem
1	18	Masculino	Brecht
2	23	Masculino	Andrade
3	52	Feminino	Jesus
4	34	Feminino	Meireles
5	26	Feminino	Barral
6	50	Feminino	Evaristo
7	45	Feminino	Coralina
8	20	Masculino	Trevisan
9	34	Masculino	Veríssimo
10	47	Feminino	Medeiros
11	65	Masculino	Bandeira
12	28	Feminino	Autran

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o currículo desta modalidade de ensino, a disciplina de Língua Portuguesa do tempo formativo I corresponde a 4 horas/aulas. Na escola informada, as aulas de Português nesta turma, ocorriam às terças e quintas-feiras, tendo sido definido o dia da quinta-feira, 3º e 4º horários para aplicação da atividade interventiva, com 40' cada aula perfazendo um total de 1:20'.

A leitura foi a base nos jogos propostos, com abertura à ludicidade, criatividade, espontaneidade e o improviso. O objetivo, portanto, era o de possibilitar práticas de leitura na qual os alunos experimentassem não uma leitura mecânica, engessada, mas o ato de ler de maneira prazerosa, desafiadora, espontânea e inventiva, características próprias dos jogos.

De acordo com Spolin (2010, p.30), “O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente, corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição.”

Tendo o jogo teatral como um mobilizador à prática da leitura, a turma lançou-se aos fios, engajando-se à proposta de uma leitura viva, ativa e proativa. Logo, o projeto de

intervenção *A leitura através do jogo teatral, possibilidades na EJA*, foi estruturado de modo a intercalar os jogos do teatro com atividades práticas de leitura do texto escrito, sobretudo a leitura em voz alta. As atividades foram pensadas tomando o texto escrito em movimento, linha conduzida pela dinamicidade do jogo, movimento que liberta expressões, desfazendo inseguranças.

E assim foram tecidas as linhas das aulas-oficinas descritas a seguir, atreladas às minhas observações e aos relatos dos participantes. Tais relatos estão descritos em itálico, seguido dos nomes a eles atribuídos, conforme quadro 2 (Identificação dos sujeitos) detalhado no início deste capítulo. Traço, assim, de maneira descritiva as ações e reflexões que reverberaram no processo da intervenção.

4.1 Costurando Aulas-Oficinas

➤ *Aula-oficina 1: Vamos jogar?*

A atividade foi inspirada no Fichário de Viola Spolin (2012), tendo o jogo *Dar e Tomar* como estímulo inicial. A aula-oficina nº 1 sob o título *Vamos jogar?* ocorreu na data vinte e dois de setembro/22 e contou com a presença de oito discentes. Seu objetivo principal foi o de promover o início dos trabalhos com os jogos teatrais, de maneira a turma perceber que faz parte de um grupo e que as regras determinadas à realização do jogo precisam ser seguidas para que todos atinjam a meta estabelecida.

Requisitei antecipadamente a sala multimídia da escola por se tratar de uma sala ampla, bem iluminada e equipada com materiais audiovisuais, sendo a caixa de som o recurso a ser utilizado. Por ser esta uma sala de uso coletivo, seu agendamento tem que ser previamente acordado, pois a procura pela equipe docente para o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas ou para as sessões de filmes/vídeos é alta, o que impossibilitou que as aulas-oficinas ocorressem sempre neste espaço. Sendo assim, algumas aulas-oficinas aconteceram na própria sala de aula.

Na chegada à sala, a turma foi recebida ao som da música *Sonho de uma flauta (Teatro Mágico)*. As carteiras foram previamente recolhidas a um canto da sala, deixando o espaço livre para as atividades propostas.

O espaço expandido intimidou os jovens adultos que buscavam os cantos, paredes e carteiras da sala, servindo-lhes de encosto. Interferi solicitando que se juntassem num círculo único no centro da sala, sem sucesso.

Para o 1º momento, assim denominado de *Abertura do círculo*, o grupo foi convidado a sentir o próprio corpo, primeiramente com exercícios de alongamento, de

respiração ativa e fluída, buscando uma conexão corporal e entendimento da presença-presente, situando-se no aqui e agora. Progressivamente, foi introduzido exercícios de aquecimento, com movimentos rápidos dos pés, mãos, cabeça, corpo, confluindo na agitação corporal, objetivando estímulo e entusiasmo.

Segundo Spolin (2010), os aquecimentos são premissas à instalação do jogo, fazendo o sangue circular e deixando os jogadores em prontidão e alerta, além de desfazerem a distração externa ante a chegada.

Foi solicitado ainda que cada participante fizesse uma breve apresentação. Como a turma já se conhecia foi proposta uma dinâmica de apresentação realizada de maneira inusitada, diferente, mas reveladora de algum dado pouco conhecido pela classe. Uma apresentação nada convencional, na qual o estudante deveria pensar numa palavra que tivesse relação ao seu modo/jeito de ser, que o descrevesse subjetivamente. Após a escolha da palavra, cada pessoa era convidada a se apresentar falando sua palavra com um movimento corporal, devendo a palavra e o movimento serem repetidos pelos demais. Em seguida foi solicitado que todos caminhassem no espaço e sob o comando do sinal dado por mim (bater de palmas) cada participante falaria sua palavra, em diferentes ritmos e modulação das vozes, com movimentos corporais diversos, alternância de planos e intensidade dos passos.

Nesta atividade pude perceber a timidez envolvendo a maioria dos jovens adultos. O diálogo em sussurro com o próprio corpo, em movimentos reduzidos, suscitando em risinhos abafados e olhares voltados para o chão, o que demonstrava a relação pouco expositiva de corpos acostumados a contatos mínimos, numa relação com o outro de afastamento e poucos encontros.

De acordo com Brasil (2002), a dimensão expressiva do corpo é comunicação da realidade sensível, do mundo humano, da capacidade de percepção do corpo e de seus afetos. São os gestos expressivo do corpo verbalizando suas narrativas, comunicando dores e delícias, necessidades, medos, frustrações e alegrias.

Sobre o corpo dos estudantes da EJA, Arroyo (2017, p.278) abre espaços para vários questionamentos, tencionando-nos a refletir sobre as múltiplas linguagens destes corpos e como são tratados no espaço escolar.

Nos revelamos humanos, cidadãos sujeitos de direitos pelos corpos. A escola não é também um palco onde os corpos exigem se expressar? Mas onde? Na educação física apenas? Nos pátios e recreios? No cotidiano escolar ainda os corpos são reprimidos. As aulas não são, é tempo de falar suas linguagens corpóreas.

Haverá tempo nos cursos de formação dos/as docentes-educadores/as para decifrar essas linguagens e essas culturas, identidades corpóreas? Para aprender a ouvi-las, interpretar seus ricos significados?

Do mesmo modo, a relação destes jovens/adultos com o espaço físico da sala de aula configurada num formato diferente do habitual, a colocação das carteiras nos cantos da sala, deixando o espaço livre para que se movimentassem, causou corpos retraídos e gestos mínimos, sem a efusão tão característica desta turma.

Nas falas dos educandos logo no início das atividades, tais observações foram assim verbalizadas:

“Essa sala tá enorme!” [Meireles]
 “Dá uma certa apreensão na gente.” [Coralina]
 “Vixi pró, vai ficar todo mundo olhando?” [Brechet]

Figura 8 – Abertura do círculo



Fonte: Acervo da autora

Figura 9 – Abertura do círculo



Fonte: Acervo da autora

O segundo momento, dedicado exclusivamente ao trabalho de leitura, sob o título de *Leitura do jogo*. Com a turma caminhando pela sala, entreguei o texto escrito de Luís Fernando Veríssimo *Quem sou eu?* para que fosse feita uma leitura compartilhada. Cada pessoa poderia dar diferentes intenções na leitura, apropriando-se desta quando assim desejassem, sem que lhes fossem imposta ou por mim apontadas.

Assim, poderiam apropriar-se da leitura, tomando a vez de ler em voz alta, sendo este o foco do jogo. A leitura por sua vez deveria ser contínua e fluída, evitando-se os silêncios e a demora para a troca de leitores. Algumas instruções foram dadas: os

jogadores não poderiam pular palavras ou repetir a última palavra de quem leu antes. Desta forma, a atenção e escuta da leitura foram indispensáveis à continuidade e fluidez do texto.

A turma ficou livre para ler em voz alta o trecho que quisesse a seu modo e tempo. Alguns participantes não se lançaram à leitura do texto em voz alta, contudo mantiveram-se no jogo numa atitude de observação e escuta.

Spolin (2010) coloca que a simples liberdade de jogar ou não jogar deve ser mantida como livre escolha a ser respeitada durante as oficinas.

O estar no jogo da leitura ainda que sendo observador também possibilita aprendizados significativos através da escuta do outro, atento às mudanças de posturas, vozes, entonações e prosódias, impressões que vão sendo estimuladas com o trabalho coletivo.

O terceiro momento chamado de *Fechamento do círculo* é o momento reservado para que o grupo reflita sobre suas impressões a respeito da atividade. É o momento em que cada participante expõe de maneira livre e criativa as inquietações e atravessamentos tensionados com o jogo.

Este é também o momento para o desaquecimento do corpo, contudo neste primeiro encontro, ultrapassamos o tempo destinado à “leitura em jogo”, comprometendo assim o “fechamento do círculo”. Cada discente fez um registro breve, explorando pouco a liberdade criativa como instruído inicialmente. Os registros se concentraram unicamente na escrita de frases curtas e palavras. Duas pessoas não registraram, saindo rápido da sala, assim que a sirene tocou.

A proposta de fazerem um registro de maneira livre, seja escrito ou com imagens, ao final da atividade, se constitui como possibilidade de levar a refletirem sobre a vivência percebendo as reverberações suscitadas no processo.

Carillo (2001) apud Zabalza (2004, p. 29) afirma que:

A escrita é, desse modo, um espaço de silêncio para lembrar a mudança e vislumbrar os rastros deixados, mas ao mesmo tempo, nos leva a projetar novos espaços imaginários à luz daquilo que já foi, do que é e do futuro que ainda é incerto porque não é.

➤ *Aula-oficina 2: Leitura refletida*

Realizada em vinte e nove de setembro/22, a atividade teve como objetivo desenvolver a atenção, concentração, leitura e escuta ativa. Inspirada no Fichário de Viola Spolin, *Jogo do Espelho* e *Fala espelhada*, no qual o foco é refletir/espelhar as palavras

do iniciador em voz alta, tendo por objetivo seguir o seguidor verbalmente, criando um diálogo. Nos jogos de espelho, espera-se uma observação, exigindo uma ação instintiva visando a espontaneidade e a não representação. É um jogo que necessita do outro, ver o outro, entendendo-se numa relação, no estar com.

Sobre estes tipos de atividades, Spolin (2010, p.117) assim expõe, “ver um contínuo refletir sobre si mesmo, ao ser refletido por outro jogador, produz um movimento e transformação fluentes, sem ninguém iniciar deliberadamente: reflete-se simplesmente o que se está vendo.”

Nesta aula-oficina, o jogo de Spolin (2012) serviu como referência, tendo sido modificado para atender à proposta desejada com a leitura. Estavam presentes na sala inicialmente dez estudantes, contudo, no início da atividade “jogo do espelho”, uma das alunas pediu para sair da sala, pois não estava se sentindo muito bem.

Iniciamos *A abertura do Círculo* com uma conversa sobre como estavam se sentindo. Aproveito este momento de acolhida em círculo para incentivar a falarem sobre seu dia, os principais acontecimentos, em casa, no trabalho etc. Assim, estabeleço o envolvimento e maior entrosamento da turma numa conversa descontraída, enquanto são propostos exercícios de alongamento, progredindo para o aquecimento com “tapinhas” e “fricção” em partes do próprio corpo (cabeça, face, pernas, costas, ombros, braços, barriga etc). Em seguida, ainda em círculo, foi solicitado que cada participante desse “tapinhas” nas costas, massageando uns aos outros.

A conversa descontraída favoreceu um clima mais íntimo e de proximidade, assim, promovendo a desinibição e descontração do grupo, achados sinalizados no registro de alguns educandos.

“A melhor parte é quando a gente se reúne e faz alguns exercícios físicos, a gente conversa de outras coisas do nosso dia.” [Medeiros]

Na sequência, foi proposto o *Jogo do espelho*, sendo a turma dividida em duplas e ocupando diferentes lugares na sala. Cada colega de frente para o outro comanda os movimentos, enquanto o segundo adota a postura imprimida pelo primeiro colega, ou seja, o segundo colega deve espelhar o movimento do outro de maneira fluída, tomando cuidado para não prever o movimento a ser feito pelo iniciador. No decorrer, as duplas foram modificadas possibilitando contato e interação dos participantes.

Os alunos se soltaram nesta atividade, ora propondo movimentos comuns a rotina diária ora com movimentos inusitados e/ou engraçados. Observou-se também a fácil aceitação e resistência de alguns ante os movimentos sugeridos.

Como proposta da *Leitura em jogo*, no segundo momento, escolhi trechos do texto literário *O apelo* de Dalton Trevisan, crônica que trata do apelo de um homem para que a companheira retorne ao lar, e espalhei nos espaços da sala, com instruções para leitura em voz alta, apresentando certos graus de dificuldades: diferentes inflexões, intenções, modulações e ritmos variados. As dificuldades foram sinalizadas no papel. Na realização da leitura em voz alta dos trechos, cada integrante dirigia a fala para uma pessoa de sua preferência, lendo diretamente para ela. A pessoa, por sua vez, reflete e espelha as palavras ditas para ela, ocorrendo alternância de papéis (quem inicia e quem espelha) a partir da instrução dada (“Troca!”)

Esta atividade foi repetida várias vezes com o intuito dos integrantes se apropriarem do texto e aos poucos se sentirem mais livres do papel, percebendo a própria leitura e a leitura da outra pessoa.

No que se refere a esses jogos de apropriação textual, apropriação esta correspondente a uma das premissas constantes no ato de ler, Vidor (2016, p.66) assim reflete,

[...] é importante considerarmos que a compreensão do texto é fundamental para que o ato da leitura seja consumado, porém é importante também entender que este é um processo dinâmico e não sequencial, sujeito a variadas circunstâncias (modos de ler – os ritmos, as intensidades que variam de texto para texto, de leitor para leitor, de motivação para motivação) e vinculados aos objetivos que se tem com a leitura. Há uma dimensão relacionada aos sentidos, às sensações, às imagens e sentimentos, que é tão importante quanto a intelectual.

Para o *Fechamento do círculo*, terceiro momento, os alunos construíram um único painel de maneira interativa com considerações acerca das atividades. A turma se mostrou bem atuante e propositiva, reunida na construção de um material único e explorando os diversos materiais que se encontravam num canto da sala (papeis coloridos, fitas adesivas, revistas, lápis de cores, tesoura, cola, etc), visando a confecção de um cartaz, na fala deles, “bem ilustrativo!” [Aluno: Manuel Bandeira]

A produção do registro final compartilhado, envolvendo a escrita de palavras ou frases, bem como de imagens que expressassem as sensações e sentimentos suscitados nos jogos propostos, permitiu o trabalho cooperativo, intensificando ainda mais a associação de ideias, partilha de informações, acertos e acordos entre os pares, elaboração e reelaboração da aprendizagem.

De acordo com Tapia e Fita apud Elói Jr. (1999), o mais importante é aprender algo que faça sentido, descobrir significados conhecidos e experimentar o domínio de uma nova habilidade, encontrar explicação para um problema relativo a um tema que se deseja aprender.

Notei que o registro coletivo foi bem mais aceito por discentes que se entregaram à feitura do trabalho e adotaram uma postura de cooperação e partilha. Verifiquei também a articulação do grupo, dividindo-se entre si para cada função: quem cortava, desenhava, escrevia, orientava, traçava com a régua. Expliquei que era necessário a participação de todos, orientando-os a escreverem, desenharem ou colarem imagens deixando impressos seus registros ainda que constassem todas num único painel. Das imagens, palavras soltas e frases utilizadas no cartaz, destaco: O desenho de um espelho; a frase escrita “É preciso ler mais!”; a gravura de uma mãe lendo para o filho; a frase escrita “Tenho que melhorar minha leitura e minha escrita.”; palavras escritas em diferentes partes do cartaz: “Pensamento”; “Liberdade”; “Entender”; “Voz”;

Figura 10 – *Fechamento do círculo*



Fonte: Acervo da autora

Vale salientar que este momento, fechamento do círculo, tão importante para o registro das impressões, ultrapassaram o horário final das aulas. Todavia, os jovens-

adultos permaneceram confeccionando o cartaz sem a pressa tão costumeira no final das aulas.

➤ *Aula-oficina 3: A palavra é nossa*

Realizada em seis de outubro/22, tendo a participação de onze discentes/jogadores, o objetivo foi o de explorar diferentes sentidos e significados de uma palavra. Para esta aula-oficina trabalhei com os alunos o poema Intertexto de Bertolt Brecht³.

A Abertura do círculo teve início com estudantes caminhando livremente pela sala. Fui dando instruções sobre a caminhada: Sintam os pés na grama, na areia, na água, andem vagarosamente, acelerem, estiquem os braços, estiquem os pés, flexionem o joelho, espreguicem-se, agitem as mãos, os braços, os pés, todo o corpo, toquem o chão com as pontas dos dedos, olhem fixamente um colega etc.

Em seguida, foi pedido que cada participante buscasse o olhar de algum colega. Ao fixar-se no olhar do outro, deveria manter-se em conexão sempre com a mesma energia no olhar. Solicitei que se afastassem e se aproximassem sempre com os olhos fixos nos olhos do colega. Todo exercício foi feito com a turma em silêncio. A única voz ecoando na sala eram as dos comandos dados.

Depois foi pedido que cada participante se juntasse ao colega escolhido. Foi formado quatro duplas e um trio, devendo iniciar uma conversa muda. Eles não poderiam falar nem tocar o outro, sendo requisitado formas variadas de se comunicarem, sem que se fizesse uso da palavra.

Para o segundo momento, *A Leitura em jogo*, entreguei o poema de Bertolt Brecht, Intertexto, às duplas. Após o contato inicial com o poema, uma pessoa deveria ler em voz alta para outra, revezando-se na posição de leitor e ouvinte. Na sequência toda turma voltava a caminhar pela sala, lendo seu texto de diferentes formas e intenções: Apressado, a caminho do trabalho, retornando para casa, aflito, vagaroso, admirado etc. As leituras foram feitas em voz alta com cada participante lendo a seu tempo, em diferentes níveis e intenções. Em seguida, pedi que fosse escolhido uma ou mais palavras do texto e brincasse com essa palavra, lendo-a silabicamente ou de maneira acelerada, pausando-a, sussurrando, gritando etc.

³ Poema retirado no site: <https://recantodopoeta.com/intertexto/>

Cada integrante revezava-se na leitura em voz alta e na escuta da leitura da outra pessoa, adotando a posição ora de jogadores ora de observadores. Tais posições alternam-se no jogo teatral possibilitando que vivenciem a arte teatral na posição de atuante e expectador. Para Spolin (2012) palco/plateia são duas áreas bem definidas com a variação entre os jogadores.

Como proposta para o *Fechamento do círculo* os alunos escreveram a(s) palavra(s) escolhida(s) de maneira criativa, valendo-se da representação dada na leitura da palavra: espaçada, sussurrada, veloz, assustada, aflita, etc, organizando-as num painel mural.

Enquanto os alunos produziam suas palavras criativas, perguntei como eles se sentiam ao lerem em voz alta. Abaixo algumas das respostas dadas:

“É difícil ler de frente ‘pros’ colegas, todo mundo olhando dá um nervoso. Mas também é bom ver que mesmo me atropelando toda, consegui ler até o final. Eu sei que ainda preciso melhorar muito (risos)... Acho que estou conseguindo.”
[Barral]

“Eu não gosto de falar... nem de ler. Com essas atividades dá pra ler porque parece que a gente está brincando. Eu sei que não é brincadeira, viu pró?!”
[Trevisan]

“No início eu ficava mais envergonhado. Agora estou mais ou menos. Acho que sim. É que tem muitos anos que eu tinha parado de estudar. A gente esquece de muita coisa, ‘né’?!” [Bandeira]

“Eu não gosto de ler. Tem palavras que são mais difíceis mesmo.”
[Jesus]

A leitura feita para outra pessoa é obstáculo a ser superado pelos educandos da EJA que sentem-se intimidados com toda exposição e com medo do julgamento do professor e de outros colegas, sentindo-se incapazes e em condição de inferioridade.

Na visão de Carvalho (2013, p.106),

É comum observarmos que a resistência dos alunos em produzir um texto ou ler um texto trazido pelo professor para a sala de aula está diretamente ligada à construção da autoestima dos discentes.

O medo de ser criticado, a angústia de não estar no mesmo nível dos colegas e o receio de não atender às expectativas do professor, todos esses elementos contribuem diretamente para que a autoconfiança desse aluno comprometa sua aprendizagem.

➤ *Aula-oficina 4: Leitura em cena I*

A atividade ocorreu em vinte de outubro/22 e contou com a participação de oito estudantes. Desenvolver a escuta e a leitura em voz alta foram os objetivos pretendidos.

No primeiro momento, *Abertura do círculo*, foi proposto que a turma se movimentasse pela sala, ao som da música *Bom mesmo é estar debaixo d'água de Luedji Luna*. Ao comando do professor, cada estudante se unia em duplas, depois em trio, quarteto, até se tornarem um só grupo. Em seguida desfaziam-se do grupo, paulatinamente, retornando a posição inicial.

O segundo momento da oficina, *A leitura em jogo*. Ainda ao som da música, os jogadores direcionaram-se para um espaço da sala, recebendo fragmentos do texto dramático⁴ *Cordel do amor sem fim*, de Cláudia Barral⁵. No primeiro contato com o texto, foi feita uma leitura silenciosa.

Na sequência, foi pedido que lessem o trecho recebido, andando pelo espaço e direcionando a voz de acordo com um foco próximo ou distante da sala. Foi definido ainda uma numeração para cada participante, que ao ouvirem seu número, teria que dirigir-se ao centro da sala e fazer sua leitura, de acordo com o comando da plateia quanto ao lugar para o qual a voz deveria ser projetada: corredor, sala ao lado, entrada da sala, canto da sala, próximo de algum colega etc.

Para Vidor (2020, p.70), “No que se refere às formas de ler, de saborear em ação de jogo a leitura, ela se abre às múltiplas possibilidades criativas.” A leitura tendo os jogos teatrais como proposta metodológica envolve os alunos permitindo uma maior espontaneidade e apropriação do texto escrito.

Quando se direciona a leitura para o ouvinte, o emissor de maneira consciente projeta a voz atentando para a recepção de quem o escuta. Ao colocar o aluno em espaços diversos, busquei estimulá-los a ampliação da voz, na tentativa de que percebessem que a leitura em voz alta tem uma direção e foco determinados.

No *Fechamento do círculo*, foram feitos os registros da atividade, refletindo-se sobre o jogo vivido.

“Achei que minha voz ficou muito alta. Parecia que tinha eco na sala.”
[Evaristo]

⁴ O texto dramático foi trabalhado na aula de terça-feira com os alunos, sendo apresentada as características, estrutura, finalidade e alguns exemplos deste gênero textual.

⁵ Nascida em Salvador e radicada em São Paulo, Cláudia Barral é formada em Interpretação Teatral pela Universidade Federal da Bahia. Atua em diversos campos da produção literária, como dramaturga, roteirista, contista e poetisa. Dentre os textos de sua autoria, escolhi trabalhar com o texto dramático “Cordel do amor sem fim”. O texto conta a história de três irmãs que vivem às margens do Rio São Francisco. A mais nova das moças, às vésperas de seu noivado, apaixona-se por um estrangeiro e se põe a esperar por seu retorno. “Cordel do Amor sem Fim” recebeu o Prêmio Funarte em 2004, além de ter sido indicado ao Prêmio de Melhor Texto no Festival Internacional de Angra dos Reis em 2013.

“Eu sei que a leitura é importante, mas eu tenho um bloqueio quando tenho que ler para o outro, parece que minha voz fica fininha, nem eu me escuto direito.”
[Veríssimo]

Ao se perceberem numa mesma situação de aprendizagem, os discentes vão se soltando mais, enfrentando seus medos e ganhando confiança para se entregarem ao jogo, assim dispondo-se à lerem em voz alta. Críticas e julgamentos em situações anteriores que os envergonharam e os fizeram desacreditar dos seus potenciais, vão sendo ressignificadas, possibilitando exporem-se mais uma vez, adquirindo aos poucos segurança ao soltarem a voz em público.

Carvalho (2013, p.107) reflete sobre esses sentimentos que se apresentam nas salas de aula da EJA, “Sentir vergonha por não saber ler corretamente, sentir medo de expressar-se oralmente suas opiniões e culpar-se por não conseguir ler um texto trazido pelo professor são sentimentos que compõem a atmosfera da sala de aula nessa modalidade.”

Refletindo ainda sobre a valorização na estima destes educandos a partir da experiência com a linguagem teatral, Carvalho (2013, p.108) acrescenta,

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

No trabalho aqui proposto a busca é pela apropriação da leitura, através especificamente dos jogos teatrais. Neste cruzamento entre o jogo e a leitura, linhas vão despontando, revelando marcas gravadas nestes jovens-adultos, os apagamentos e silenciamentos impostos que terminam por deixá-los desacreditados das suas potencialidades.

➤ *Aula-oficina 5: Leitura-imagem Carolina*

Realizada em vinte e sete de outubro/22, seu objetivo foi ampliar o olhar possibilitando uma leitura crítica e reflexiva. Participaram desta aula dez alunos.

A *Abertura do círculo* começou com atividades de alongamento e aquecimento corporal e vocal. Pensando na atividade realizada na aula-oficina quatro, inseri no exercício de caminhada a projeção da voz, solicitando que falassem seus nomes em diferentes timbres, ritmos e volumes. Aos poucos, a turma ia acrescentando outras

palavras, ampliando a palavra inicial, sem perder o ritmo e volume vocal. (Ex: *Carolina... Carolina de Jesus... Carolina de Jesus estudante da EJA... Carolina de Jesus estudante da EJA da etapa cinco... Carolina de Jesus estudante da EJA etapa cinco tem três filhos pequenos... E assim segue*). A proposta era trabalhar a articulação, evitando que as últimas palavras perdessem o volume sonoro.

No segundo momento, a *Leitura em jogo*, foram espalhadas, nas paredes da sala, imagens relacionadas ao livro *Quarto de despejo*, de Carolina de Jesus⁶. Na frente da folha/cartaz a imagem e no verso fragmentos do texto relacionados à imagem. As imagens foram: sapatinho de criança, favela, catador de lixo, diário aberto, lata de lixo com restos de comida, três crianças, a capa do livro “*Quarto de despejo*”, a foto de Carolina de Jesus etc. Cada pessoa escolhia a imagem de sua preferência e, sem virar o cartaz, elas eram estimuladas a fazerem inferências, levantando hipóteses da situação, contexto, personagem etc. Estimuladas a lerem o texto no verso da folha/cartaz, cada estudante escolhia um espaço na sala e fazia uma leitura individual para apropriação e entendimento do texto lido. Ao sentir-se segura, fazia-se a leitura para a turma, mostrando a imagem escolhida. Ocorreu a escolheu de uma mesma imagem por mais participantes, desse modo, o mesmo texto foi lido mais de uma vez. Esta situação possibilitou perceber as diferentes intenções dadas, bem como as prosódias e inflexões características de cada pessoa.

A atividade foi bastante mobilizadora, a turma foi fisgada pelas gravuras, ansiosas por saberem o que o texto revelaria sobre tais imagens.

No *Fechamento do círculo* falei sobre a autora *Carolina de Jesus* e a história do livro “*Quarto de despejo*”. Escolhi falar somente neste momento sobre a obra e a escritora para não influenciar as inferências feitas na escolha das imagens, o que comprometeria o objetivo pretendido a partir das pistas reveladoras nas imagens. Das imagens e textos selecionados, a gravura da autora tinha no verso sua biografia, o que contribuiu com minha fala ao final.

Na sequência, os estudantes falaram sobre o que acharam do texto escolhido, como se sentiram sobre a história de Carolina de Jesus e suas impressões sobre a autora:

⁶O livro *Quarto de despejo*, de autoria de Carolina Maria de Jesus apresenta-se no formato de diário. Nele a autora narra o cotidiano da favela de Canindé, em São Paulo e como consegue sobreviver com seus três filhos catando papéis e outros produtos reciclados pelas ruas dessa cidade.

“Muitas pessoas passam essas mesmas dificuldades e ninguém faz nada. As pessoas estão cada vez mais insensíveis.”
[Autran]

“Mas a culpa é da ganância dos políticos e do próprio povo que fica votando em quem não tá nem aí pra gente.”
[Meireles]

“Acho que ela foi uma lutadora. Sofreu, mas não largou mão dos filhos. Isso que eu achei mais lindo!”
[Coralina]

Esta atividade gerou uma discussão animada e participativa dos educandos. Evitei fazer interferências maiores, deixando que a turma se posicionasse, refletindo e expondo seus pensamentos e convicções. Mantive-me no papel de observadora e em escuta atenta, pontuando uma outra colocação.

O texto de Carolina de Jesus foi um grande estimulador, permitindo que se estabelecesse uma relação empática entre leitor/ouvinte e personagem/autora.

“A história dela é muito triste, professora. Tive pena.”
[Autran]

A constatação da importância da leitura como promotora de mudança na vida da personagem/autora, por uma das alunas, ecoou na sala, acendendo possibilidades e ratificando o propósito no processo do ensino e aprendizagem.

“Ela sabia ler e escrever. Isso mudou a vida dela.”
[Barral]

Freire (1996, p.41) assim nos ensina,

A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e a à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

Na leitura dos textos, passagens do livro citado, a turma, ao se identificar com a narradora e sensibilizada pela história, se posicionou refletindo sobre as condições socioeconômicas, fazendo associações, apresentando exemplos e questionamentos sobre o modus operandi da sociedade.

As imagens a seguir registram a leitura em sala e a discussão ensejada no *Fechamento do círculo*.

Figura 11 - Leitura em jogo

Fonte: Acervo da autora

Figura 12 - Fechamento do círculo

Fonte: Acervo da autora

➤ *Aula-oficina 6: Leitura em cena II*

Atividade realizada no dia três de novembro/22, contou com a participação de nove estudantes e teve por objetivo ler com inflexão, entonação e expressividade. A aula-oficina foi inspirada no jogo *Uma frase dita por muitos*, do livro *200 jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Augusto Boal (1982). Nesta atividade o autor propõe que o ator/jogador pronuncie uma palavra de uma frase longa e previamente escolhida, dando-lhe inflexão a palavra. Boal (1982) sugere que o ator/jogador verbalize toda a frase, inicialmente, de acordo com sua preferência, na sequência os outros atores/jogadores deverão imitá-lo, pronunciando uma única palavra cada um.

Foram formados três grupos, aos quais entreguei três fragmentos do texto dramático *Pé na estrada*”, de Paula Autran⁷:

Fragmento 1: Eu não estava chorando. Eu nunca choro, chorar me cansa, nunca entendi a necessidade que as pessoas têm em chorar, e em esperar, jamais conseguiria esperar, como você.

Fragmento 2: O que não é justo? É você quem está confuso, não eu. E, me desculpe, mas eu estou com pressa, preciso ir andando. Desculpe, mas você não se lembra do rosto da mulher que espera?

⁷Texto dramático “Pé na estrada” de Paula Autran, doutora e mestre em Artes pela ECA/USP, professora de dramaturgia. Escritora com dez livros publicados e dramaturga com nove peças encenadas, dentre elas *Pé na estrada*. Texto todo em diálogo entre dois personagens que se encontram de maneira inusitada, apresentando poucas rubricas.

Fragmento 3: Ela foi embora e eu disse que iria esperar, porque eu a amava. Isso eu percebi quando ela disse que era muito tarde. Mas aí eu disse que a amava e que iria esperar, então estou aqui e agora tenho que ficar até ela não vir para sempre, ou até ela chegar.

Os grupos se revezaram na leitura da frase, sendo dada oportunidade de cada integrante experimentar a inflexão na palavra de livre escolha.

Para o segundo momento, *leitura em jogo*, entreguei o texto na íntegra de Paula Autran. Em círculo, os estudantes liam uma fala do texto, em sequência. Apesar do texto apresentar apenas dois personagens, assim denominados: Homem e Mulher, cada participante se revezava na leitura que seguiu em sequência, não sendo determinado quem leria o quê. Como já havia explicado anteriormente as características do texto dramático, fiz um breve resumo das didascálias⁸ e optei por lê-las. Desta forma, a experiência da leitura das personagens foram feitas pelos participantes que se alternavam, passando a fala para o/a colega em sequência, mantendo a dinâmica da leitura e alertados quanto à atenção no texto, evitando assim, a repetição das palavras.

Ao meu comando, o ritmo era acelerado ou diminuído. Cada integrante devia manter-se atento para que não se quebrasse o ritmo instalado. Aos poucos, o círculo foi desfeito e cada pessoa incentivada a caminhar pela sala mantendo a leitura do texto. Foi indicado um número para cada participante, ao ouvirem seu número a pessoa deveria dar continuidade a leitura colocando ritmo, inflexões e movimentos corporais desejados.

Sobre a quebra da rotina de uma leitura passiva Puppo (1997, p.76) expõe,

Os jogos assim chamados constituem o avesso da tradicional leitura de mesa, na qual a abordagem, antes de tudo, intelectual; mediante seu exercício, se instala um patamar sólido que permite a descoberta de conotações imprevistas. A própria matéria sonora do significante é experimentada de várias maneiras, passando assim, a ser condutora do jogo teatral que se segue.

A possibilidade de imprimir um corpo e voz na leitura é exigência demandada pelo próprio texto dramático que se define como um texto passível a encenação. Assim sendo, os alunos fizeram a leitura, imprimindo pouco a pouco mudanças no corpo e na voz. A caminhada livre pela sala, mantendo a leitura em ação foi abrindo espaço para as exigências, corporais e vocais, requisitadas pela narrativa do texto.

⁸Conhecidas também como rubricas, são as indicações cênicas, indicadas pelo autor sobre ações, movimentos, intenções e falas das personagens.

Figura 13 - Leitura em jogo

Fonte: Acervo da autora

Para o *fechamento do círculo*, foram feitos os registros, as principais impressões e sentimentos suscitados com a aula. No processo de registro, ocorre-se o exercício da autorreflexão, sendo sinalizada as facilidades e dificuldades encontradas no caminho.

Aos poucos, a turma foi se envolvendo com as atividades, experimentando as práticas de leitura e tomando consciência da evolução adquirida, como relatado nos enunciados a seguir.

“Esse texto é bom. É poético também. Ler em conjunto é bem melhor; a gente consegue entender.” [Meireles]

“Ler assim dá vida ao texto, fica bem legal. Parece que a gente tá no palco. É engraçado.” [Drummond]

“Eu estou melhorando na leitura. As palavras não ficam dançando como antes.” [Jesus]

A impossibilidade da frequência nas aulas, inevitavelmente acarreta dificuldades no acompanhamento da aprendizagem e os estudantes têm noção disso. Sobretudo, quando percebe as conquistas dos colegas. De certa forma, esse entendimento promove uma reflexão do próprio processo favorecendo a tomada de consciência, como refletido por um dos alunos.

A leitura ainda é um problema pra mim, Também eu perdi algumas aulas, mas o pessoal estava falando que tem sempre uma atividade diferente. Eu acho que essas atividades deviam acontecer em todas as aulas. É mais fácil aprender desse jeito. [Trevisan]

➤ *Aula-oficina 7: Em cena o jogo*

Realizada dez de novembro/22, objetivando uma escuta atenta e uma leitura com inflexão, entonação e expressividade. Continuamos a leitura do texto “Pé na estrada”, de Paula Autran, tendo para esta aula-oficina a participação de dez estudantes.

Para *Abertura do círculo*, a turma foi convidada a caminharem pela sala recebendo comandos diversos: Sussurre para seu colega, junte-se a um colega, ande na ponta dos pés, caminhe rápido, descontraído, com firmeza, mostrando alguma coisa, esticando os braços, olhando para o alto, com elegância, seduzindo, confiante, etc.

Em seguida, foi pedido que uma pessoa fizesse um movimento e paralisasse como uma estátua. As demais deveriam observar a imagem proposta e com base na imagem formada, se juntar ao colega complementando a imagem.

Os jogos *Parte de um todo* proposto por Spolin (2012, pp.111 e 112) serviu de inspiração à realização desta atividade.

Tornar-se ou ser parte de um todo produz um corpo através do qual todos (jogadores no palco, jogadores na plateia e instrutor) tornam-se diretamente envolvidos com o resultado do jogo, apoiando um ou outro em um processo de satisfação mútua. Um jogador com corpo, mente e intuição em uníssono, com alto nível de energia pessoal, conecta-se com os parceiros no esforço de quebrar limitações. [...]

[...] Responsabilidade, interação, observação, atenção, expressão física e vocal, habilidades de narrativa, agilidade sensorial, consciência emocional e muito mais, irão se desenvolver com maior rapidez quando os alunos se tornarem parte do todo.

A busca é pela integração do grupo, a compreensão de um corpo coletivo em unicidade com vistas ao aprendizado. Perceberem-se no processo, propositivas e capazes de gerenciar e encontrar soluções são os desafios impostos nos jogos.

Figura 14 – Abertura do círculo



Fonte: Acervo da autora

No momento da *leitura em jogo*, demos continuidade a leitura do texto *Pé na estrada*. Em círculo, cada participante inicia a leitura dirigindo sua fala para um colega, sem contudo aproximar-se deste, bastando-lhe apenas a intenção vocal. É possível imprimir um gesto na direção do colega, desde que esse gesto esteja relacionado a sua fala.

Entender que a leitura em voz alta tem uma intenção e se dirige a outra pessoa é condição fundamental. Esta outra, por sua vez, precisa estar atenta, em escuta ativa para responder/continuar o texto a ela lançado. Tais considerações foram sendo entendidas no decorrer do jogo, assim favorecendo o dinamismo e fruição da leitura.

Sobre a escuta atenta, Ryngaert (2009, p.56) assevera, “escutar um parceiro consiste em se mostrar atento a seu discurso ou a seus atos e, conseqüentemente, reagir a eles”

Ultrapassamos o tempo pretendido, comprometendo a parte final da aula-oficina. Assim sendo, para o *fechamento do círculo* foi proposto que a turma registrasse com uma palavra o que sentiu ou o que havia representado a atividade realizada. Dentre as palavras apresentadas, destaco: *Aproximação, Confiar, Desinibição, Atenção, Expressar, Atitude, Desafio, Mudança, Compreensão, Entendimento*.

➤ *Aula-oficina 8: O que vejo / O que leio.*

A aula-oficina foi realizada na data dezessete de novembro/22 e contou com oito participantes.

A *abertura do círculo* teve início com o grupo caminhando no espaço, observando a sala, os colegas, buscando pontos, detalhes, que antes não haviam percebido. Ao meu comando, cada integrante deveria escolher um ponto, objeto, pessoa etc, aproximando-se e afastando-se, para enxergar em diferentes posições, buscando assim ver o que antes não era visto.

Em seguida, realizamos o jogo “*Há muitos objetos num só objeto*” escolhido no *Manual jogos para atores e não atores com vontade de dizer algo através do teatro* de Augusto Boal (1982). Nesta atividade os educandos devem dar um utilidade diferente a um objeto selecionado previamente. O objeto vai sendo passado para cada integrante que deve manusear o objeto conforme a utilidade dada de acordo com sua criatividade.

Permitir que percebam pontos de vistas diferentes com possibilidades interpretativas, em intercessão às experiências de vida dos integrantes, foi o que tencionou a escolha deste jogo que sugere outros olhares para um mesmo objeto.

Para o momento da *leitura em jogo*, o grupo se reuniu em dupla, sendo entregue uma pasta com diversos textos para que fosse escolhido um texto conforme o interesse. Coloquei na pasta diferentes gêneros textuais: letra de música, poema, notícia, conto, crônica, receita de bolo, manual do aluno, carta, artigo de opinião, etc.

Dos textos selecionados pela turma, notei a escolha por textos curtos. Perguntados pelo motivo das escolhas: três responderam que eram textos fáceis de ler; uma aluna disse que gostava de poema; um aluno respondeu que a oração de São Francisco lhe chamou a atenção; duas alunas disseram que escolheram aleatoriamente; um aluno não respondeu.

Assim sendo, os textos escolhidos foram: Poema *O bicho* de Manuel Bandeira; Poema *Recomece* de Braúlio Bessa; Crônica *Furto de flor* de Carlos Drummond de Andrade; *Oração* de São Francisco de Assis; Anedota *Mãe só tem uma*; Texto informativo *A pandemia não acabou*; Notícia sobre a morte da cantora Gal Costa; Poema *O menino que carrega água na peneira* de Manoel de Barros; Poema *Retrato* de Cecília Meireles. Poema *Aninha e suas pedras* de Cora Coralina; Conto *Continho* de Paulo Mendes Campos, Trecho da crônica *Olhos d'água* de Conceição Evaristo; Texto reflexivo *Não desista nunca* de Martha Medeiros

Em dupla, cada educando fez a leitura do seu texto para o/a colega. A proposta era a de uma pessoa ler e a outra escutar a leitura. Na sequência, a dupla refletia sobre o texto, conversando sobre o que havia entendido. As duplas se revezavam entre ouvintes e leitores, assim apresentando/lendo o texto escolhido. Em seguida, escolheram um dos textos para uma leitura compartilhada, tendo os demais colegas como ouvintes.

Geraldi (2002, p.96) ressalta que diferentes leituras produzidas são importantes para dar sentido ao texto.

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece ser resultado do próprio texto em si, produzido em condições de produção específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura. Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos.

Compreender o conteúdo do texto lido é importância primordial da leitura, compreensão esta que se define na apropriação do leitor com o texto. Ao experienciar a leitura de textos através dos jogos teatrais enseja-se uma leitura ativa, na qual em junção com outra pessoa, possibilita-se o questionamento, a reflexão, o entendimento, associações e suposições.

Figura 15 – Leitura em jogo

Fonte: Acervo da autora

No *fechamento do círculo* a turma fez o registro final sobre a atividade, expressando suas impressões.

Foi perceptível o entrosamento da turma no decorrer das aulas-oficinas, as relações estabelecidas, as trocas, as conversas, os risos cúmplices estabelecidos pelo envolvimento das atividades compartilhadas, assim sinalizado pelos educandos

A leitura na escola pode ser divertida. Isso foi o que mais gostei. Assim foi fácil ler, não teve pressão. Bem verdade que no início era muitos olhos olhando pra gente, mas depois fui ganhando confiança com a turma.
[Veríssimo]

Quando eu era menor, eu lia mais. Com o passar do tempo fui perdendo o gosto. A leitura que fazemos nessas aulas é em voz alta, o que dificulta mais porque tem a questão da vergonha também. Mas eu sinto que ela me ajudou muito, principalmente quando a gente ficava discutindo sobre o texto com os colegas, lendo em conjunto, porque em grupo é sempre melhor.
[Evaristo]

Sobre as vantagens do trabalho em grupo propiciadas pelas atividades relacionadas com o teatro, Carvalho (2013, p.86) coloca que:

O trabalho em grupo é um elemento que possibilita a troca de experiências, de opiniões diversas, de tomadas de decisões e de análises críticas dos participantes, favorecendo assim o entrosamento, o amadurecimento e a busca por novas aprendizagens que venham a acrescentar e facilitar o desempenho grupal.

A confiança para se lançar aos jogos foi uma conquista gradual, percebida pelos próprios discentes que foram aceitando os jogos, vencendo os medos e se expondo com mais tranquilidade e abertura ao outro.

4.2 – Jogo de ideias: Tessituras

O subcapítulo se propõe a analisar, numa abordagem qualitativa, os resultados da pesquisa realizada com o grupo da EJA, do tempo formativo I, da Escola Maria Romana Calmon. Assim, busquei refletir a vivência empreendida nas aulas-oficinas, observando as mudanças ocorridas nos participantes da pesquisa, além de avaliar o método empregado, explicitando os achados em diálogo com os autores abordados ao longo desta investigação.

A análise se pautou nos relatos dos estudantes ao término de cada oficina, nas minhas observações, tendo o diário de bordo como fonte dos registros reflexivos, além dos questionários e da entrevista semiestruturada respondidas pelos participantes. Desta maneira, procurei responder a pergunta guia que motivou a pesquisa que por ora se apresenta.

Sendo a análise qualitativa, defini as seguintes categorias: Leitura/ Jogos Teatrais/ Criticidade; Leitura/ Jogos Teatrais/Autonomia; Leitura/ Jogos Teatrais/Avaliação.

As categorias aqui listadas se apresentaram nos discursos dos jovens-adultos, participantes desta pesquisa, contribuindo à análise. São palavras-chave com as quais busco traçar linhas, ora em paralelo ora em cruzamento com as falas dos participantes e dos principais teóricos citados nos capítulos anteriores.

No que concerne a análise de dados na pesquisa qualitativa Ludke e André (1986, p. 45) asseveram que se deve “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

Para estes autores, a análise se apresenta desde o início da pesquisa, todavia tornando-se mais sistemática ao final da coleta de dados. Deste modo, as escolhas nos instrumentos de investigação devem ser pensados de maneira criteriosa, refletindo diretamente nos dados a serem coletados.

Definir as categorias nos ajuda a organizar as respostas encontradas através dos dados coletados, contribuindo às análises e reflexões sobre a pesquisa. Sobre a categoria, Ludke e André (1986, p.49) assim colocam:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

A análise do conteúdo está respaldada nas observações, questionários, entrevista semiestruturada e registros dos alunos, possibilitando um olhar interpretativo dos materiais apresentados. Moraes (1994, p. 08) elenca os seguintes materiais:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Logo, a partir dos materiais coletados, utilizei como inspiração metodológica a análise de conteúdo, apresentada por Bardin (1977, p.42) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Tais análises pautaram-se nas diversas linguagens observadas e descritas, quer fossem verbais e não verbais, como nas respostas dos questionários, dos relatos e dos registros, além dos gestos, expressões corporais e fisionômicas percebidas tanto nas oficinas como nas entrevistas.

✓ **Leitura/ Jogos Teatrais/Criticidade.**

A categoria buscou analisar a ação leitora como promoção de uma criticidade que signifique e mobilize a ação. Uma leitura ativa, participativa que envolve a exploração junto ao texto lido. Sendo assim, a vivência e a experimentação são requisitos para que a leitura signifique aos estudantes, desfazendo-se a leitura mecânica e robotizada, usada meramente como decodificação do texto.

A leitura ativa, em oposição a mecânica, permite o aflorar de sentimentos e emoções, mobilizadores de sentidos que tal prática propicia. Surge então, um leitor que infere, questiona, crítica e articula saberes vários.

Para Freire (1989, p.29)

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. [...] Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

A leitura instiga a olhar além, a conhecer e reconhecer, a si e a outros. Desperta curiosidades, encanta ou surpreende o leitor. Este passa a questionar seu espaço, portas abertas às mudanças.

As falas das alunas, descritas abaixo, partem dos textos trabalhados e demonstram o olhar crítico que se apresenta ante a leitura compartilhada, os questionamentos e discussões promovidos pelos textos. Leitura esta que favorece uma interpretação que se constrói no coletivo.

“Ah... Quarto de despejo é porque ali moravam os favelados que os governantes queriam esconder, mandando eles para bem longe, para não serem vistos pelos ricos. Pra não sujar a cidade deles. Este livro foi escrito quando, professora?”
[Jesus]

[Respondi que a primeira publicação foi em 1960.]

“Ainda hoje a gente vê isso. Quando uma favela vai surgindo, logo aparece quem derrube os barracos, arrastando o povo para bem longe. Os pobres favelados são mandados para os quatinhos dos fundos.” [Evaristo]

A prática da leitura é imprescindível ao desenvolvimento do discurso, assim construindo sentidos, enriquecendo o repertório de palavras, contribuindo para aquisição das competências como: reflexão, análise e compreensão.

Ao imprimir atividades de leitura nas quais os educandos se apresentassem em ação ativa, experimentando posturas, vocalizações, ritmos, intenções e volumes da voz, visei uma leitura que despertasse novos olhares, levando-os a se desafiarem ao ato de ler, ao tempo em que experimentavam situações por vezes esquecidas no espaço da sala de aula.

Ramaldes e Carmargo (2017, p.129) observam:

As pessoas são transformadas pelas experiências que vivenciam e nunca são as mesmas após uma nova experiência significativa, por imperceptível que a mudança pareça aos olhos externos, ela existe. Dewey compreende como hábito não apenas nossa atividade corriqueira do dia a dia mas também a formação de atitudes emocionais e intelectuais envolvendo a sensibilidade e os modos do indivíduo de receber os fatos vivenciados e de responder a eles.

Em resposta aos sentimentos suscitados com a realização das atividades, alguns alunos relataram:

“No início foi complicado, porque lê em sala, todo mundo olhando é chato, mas depois foi ficando mais fácil.”
[Barral]

“Parecia que a gente estava brincando. Acho que por isso eu não fiquei tensa. Em outras situações eu ia morrer de vergonha.”
[Meireles]

*“Gostei de ler de jeito diferente: rápido, devagar, assustada...
Gostei também de observar meus colegas. Ah! O melhor foi
quando todo mundo ficou lendo em voz alta pela sala,
caminhando. Essa foi a melhor parte porque era cada um com
seu próprio texto, Cada um tomando conta do seu.”
[Autran]*

*“Ler assim em voz alta não é meu forte. Eu gosto de ler só pra
mim, mas do jeito que a senhora fez foi diferente. Deu vontade
de participar. Parecia que a gente estava conversando no pátio
da escola.” [Trevisan]*

Nota-se pela fala destes educandos que ao experimentarem uma leitura diferente da habitual, eles, ainda que receosos inicialmente, se permitiram ao jogo proposto, imbuídos, talvez, pela novidade apresentada.

Para Almeida e Almeida (2015, p.73) práticas de leituras orais associadas a decodificação, memorização ou simples reprodução do texto em nada contribuem na promoção da leitura proficiente. Para estes autores, tais práticas devem privilegiar “(...) a busca dos sentidos expressos na entonação dramatizada, encenada, exercitada com prazer pelos aprendizes em atividades lúdicas e espontâneas.”

A leitura promovida através dos jogos teatrais contribuíram para despertar nos alunos o gosto pela leitura, prazer, em alguns perdido na timidez excessiva ou no receio de uma leitura pouco fluente. Com os exercícios propostos os alunos/jogadores expuseram-se de maneira livre e criativa, colorindo as palavras com intenções, ritmos e modulações vocais exigidos nos textos propostos.

No que concerne a abordagem metodológica dos jogos teatrais, apresentados por Spolin, Ramaldes e Carmargo (2017, p. 62) asseveram que “A experiência dos jogos teatrais estabelece um ato de construir uma aprendizagem e esta experiência está definida de forma sintetizadora como: a vivência significativa que se transforma em um processo de conhecimento.”

Sobre os conceitos de experiência e vivência, os autores acima (2017, p.62), definem-os em proximidade a proposta metodológica de Spolin. Experiência, portanto, “está ligada ao experienciar e viver algo conscientemente, ou seja, o conhecer na prática reflexiva.”

Logo, ao interseccionar os jogos teatrais e a leitura busquei assegurar uma experiência rica de sentido e significado aos estudantes da EJA. Uma experiência na qual a leitura não fosse impositiva, reguladora de desvios e apontamentos de falhas, mas

sobretudo que o estudante se deleitasse prazerosamente, reconhecendo-se como leitor ativo e propositivo.

Perguntados, os sujeitos da pesquisa, sobre as experiências deles com a leitura de maneira prazerosa, obtive as seguintes respostas:

“Minha experiência é razoável. Eu lia mais textos antes. Agora não tenho muito tempo pra esse tipo de leitura.”
[Coralina]

“Leio só os assuntos que os professores determinam. Geralmente, leituras chatas. Mas a leitura por diversão mesmo, eu leio muito pouco.”
[Brecht]

“Nunca gostei de ler. Sempre tive problemas com a leitura e a escrita. Não gosto também de textos grandes demais. Eu não entendo nada direito quando os textos são muito grandes.”
[Medeiros]

“Ultimamente é que eu tenho lido pouco por causa das vistas.”
[Bandeira]

Percebe-se, pelas respostas destes alunos, que o tempo dedicado à leitura é mínimo ou inexistente. Abrir espaços de leitura individual ou coletiva na sala de aula de maneira prazerosa é assegurar a construção da habilidade leitora destes educandos. A leitura imposta é sinônimo de chateação, na visão de um dos pesquisados, o que termina por causar distanciamento deste ato que requer prazer e disponibilidade.

Carvalho (2013) evidencia o caráter mecânico e descontextualizado nas práticas de leitura e escrita. Tornar estas práticas significativas no espaço escolar contribuem para a segurança e confiança destes jovens e adultos na exposição da leitura.

Em resposta à pergunta sobre o que significou a leitura a partir dos jogos teatrais, uma das alunas assim colocou:

“Parece que a gente está brincando na sala. Ou então que estamos fazendo teatro. Não parece que é aula, aula mesmo. Eu gostei porque a gente aprende se divertindo.”
[Autran]

Identifica-se o caráter lúdico presente nos jogos teatrais. Ludicidade que entusiasma, que inspira, que requisita a espontaneidade e o improviso. Sendo confundida como brincadeira, a ludicidade é inerente aos jogos teatrais, pois sua presença criativa traz o frescor infantil, opondo-se a rigurosidade das aulas tradicionais.

Para Huizinga (1993), o elemento lúdico está na base da cultura: da linguagem, da filosofia, da religião, da arte. O prazer que leva a criatividade e propicia uma aprendizagem mais significativa se configura na ludicidade dos jogos infantis, assim sendo, se apresenta também nos jogos teatrais

A atividade de leitura, alicerçada aos jogos teatrais, promovem mudanças significativas, oportunizando aos alunos uma experiência que corrobora a autonomia, segurança e posicionamento crítico-reflexivo.

Assim sendo, a utilização da leitura, trabalhada no espaço das aulas, é importante recurso à apropriação do texto. Ao partilhar a leitura com os colegas, o estudante percebe-se e percebe o outro numa troca que suscita diferentes olhares e promove a interação, o compartilhamento de ideias e a produção do pensamento crítico, como refletido pelo aluno no enxerto abaixo.

“Eu sempre leio muito rápido, assistindo meus colegas comecei a perceber que isso atrapalha o entendimento do texto. Os sinais de pontuação dizem muito no texto, né? ”
[Jesus]

É visível também, pela fala transcrita, a percepção da importância dos sinais de pontuação como recurso que significa intenções e dá sentido ao texto. Esta observação corrobora a consciência leitora compreendida no esmiuçar do texto.

Ao explorar a leitura de diferentes gêneros textuais, a turma experimenta as diversas funções propostas pelo texto, enriquecendo seu repertório, elaborando e reelaborando o pensamento, assim, formulando, atestando, desfazendo e/ou elencando novos achados no texto lido. Soares (2006, p. 69) assim expõe sobre a leitura

Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Tanto a leitura oral quanto a leitura silenciosa favorecem ao aluno uma leitura crítica do texto. Tal leitura deve ser motivada a partir de textos que instiguem a reflexão, que promovam a elaboração de ideias, que gere questionamentos, ensejando neles a discussão e emissão de suas opiniões.

Através dos jogos teatrais, os estudantes expuseram-se sem travas ou receios no exercício da leitura, de maneira livre e criativa. Aos poucos, foram vencendo seus medos e colocando suas opiniões e pontos de vistas, posicionando-se de maneira reflexiva, crítica, questionadora ante a leitura, sendo propositivos, dialogando e inferindo a partir das pistas fornecidas pelo texto.

✓ **Leitura/ Jogos Teatrais/Autonomia**

“As didáticas de ensino exigem silenciar a voz dos educandos, porém não conseguem silenciar as linguagens de seus corpos.”

(Arroyo, 2017, p.277)

Esta categoria se impôs a partir das observações colhidas no transcorrer das aulas-oficinas. Observações percebidas nas mudanças positivas de comportamentos e atitudes dos participantes, impressas no jeito de falar, nas posturas de gestos e corpos.

Os corpos inicialmente tímidos e acanhados, resistentes às caminhadas na sala, aos jogos propostos, a colocação da voz no espaço foram, passo a passo, adotando uma presença mais viva, confiante, desinibida. O comportamento contido e que gradualmente modificou-se foi percebido também pelos estudantes nos enxertos que se seguem.

“Quando a senhora começou com essas aulas era muito difícil pra mim porque esses joguinhos me deixavam encabulada. Agora não. Eu quero participar de tudo, de todas as brincadeiras.” [Veríssimo]

“Sempre fui gaiato. A senhora sabe que eu sempre brinquei com todo mundo na sala, mas chamar pra ir pra frente nunca foi meu forte. Dava um bloqueio. Agora? Agora eu estou de boa. Falo mesmo, me apresento na frente de todo mundo. Quem quiser que dê risada. Eu não estou nem aí.” [Trevisan]

“Minha filha me disse que eu estou mais falante em casa. Na escola também. A professora de Ciências perguntou quem gostaria de ler a apostilha. Eu li, e ainda levantei pra todo mundo me ouvir. A pró até me elogiou.” [Evaristo]

A elevação da estima e da autonomia são benefícios perceptíveis no fazer teatral. Nas atividades propostas, apropriei-me da linguagem teatral, através dos jogos teatrais

por entender o poder transformador que tais experiências promovem no empoderamento e autonomia destes sujeitos.

Arroyo (2017) sinaliza para a necessidade de práticas escolares que estimulem a autonomia dos educandos da EJA, levando-os a se reconhecerem como sujeitos com histórias singulares, marcas, dores, resistências e segregações. Cabe a escola ressignificar as feridas destes corpos, através de um ensino que contribua para o autoreconhecimento positivo que dignifique e liberte.

Ainda de acordo com este autor, os jovens-adultos ao retornarem dos seus itinerários de trabalho para as salas de aula almejam saberem mais: de si e do outro. Buscam respostas, creditando na escola o “direito a uma vida humana justa”. Assim, ele expõe (2017, p.25) “Tais passageiros esperam ao menos que os conhecimentos e seus mestres lhes garantam seu direito a entender-se.” É a partir deste entendimento que estes educandos impõem-se diante do meio que os oprime e desumaniza.

Através das práticas de leitura motivadas pelos jogos teatrais foi possível identificar as subjetividades dos corpos em trânsito no processo criativo revelando-se diante das propostas estabelecidas, enxergando-se e enxergando os outros a partir dos trabalhos coletivos.

Carvalho (2013, p.88) aponta para a responsabilidade da escola frente a autonomia e socialização dos estudantes da EJA estabelecidas da interação grupal, capazes de ensinar, estabelecer relações e modificar comportamentos.

Nessa perspectiva, o papel social da escola, enquanto instituição legitimada pela sociedade, vai além do processo de ensino e aprendizagem dos códigos linguísticos de prestígio. Ela ocupa um lugar de destaque na vida do indivíduo quando, ao oferecer conhecimentos sociolinguísticos, leva o sujeito a assumir posturas reflexivas, críticas e principalmente autônomas no contexto social em que se encontram inseridos.

Não basta apenas oferecer o aprendizado da leitura e da escrita, é preciso desenvolver estratégias de ensino que busquem o exercício prático da comunicação e interação com o outro na busca de resoluções de problemas presentes no convívio social.

Corpos tensionados, vozes abafadas, risos curtos, olhos fixos no chão, aos poucos, foram se libertando da prisão cerceadora. Estigmas construídos nos itinerários destes educandos. Vergonhas sedimentadas no dedo que aponta falhas, ridiculariza, inferioriza. As aulas-oficinas possibilitaram que os alunos da EJA ressignificassem as experiências frustradas, ensinando-os a novas posturas e olhares.

A preocupação por uma pedagogia humana justa que possibilite aos discentes da EJA reconhecerem-se como sujeitos autônomos, desfazendo marcas passadas e

restabelecendo a confiança perdida, é pontuada por Arroyo (2017, p.738) que reflete sobre a construção destas identidades:

Lembremos que em nossa história desde a colonização persistem imagens quebradas, segregadas dos corpos indígenas, negros, camponeses, trabalhadores. Imagens negativas dos seus corpos tão determinantes de identidades negativas de etnia, raça, gênero, trabalho. Com que pedagogia dos corpos trabalhar essas identidades quebradas nas crianças, nos jovens-adultos?

Na fala da aluna, nota-se o orgulho por reconhecer-se capaz, colocando-se à frente da sala para ler um texto, prontificando-se a experimentar, ainda que tropeços se apresentem pelo caminho.

“Eu me sinto mais confiante. Apesar de saber que ainda me embaraço um pouco, atropelo algumas palavras... Mas eu me desafio a ler também. Vou assim mesmo. E ainda brinco com a voz, colocando as tais intenções que a senhora falou.”
[Evaristo]

Soares (2010, p.58) assevera que:

(...) a prática do jogo teatral permite o aluno realizar seu potencial criativo e reafirmar seu lugar de sujeito dentro da escola e do mundo. Ao assumir uma postura ativa e dinâmica, a realidade deixa de ser aprendida como um dado acabado, imutável e passa a ser construída e transformada pela ação particular e coletiva dos próprios alunos que, cada vez mais, apropriam-se de suas ações e palavras.

A forma como cada estudante se enxerga, o autoconceito que têm de si, influencia no seu processo de ensino e aprendizagem, contribuindo diretamente na forma de se relacionar no espaço escolar. Uma visão de incapacidade compromete a criatividade, expressividade e as interações estabelecidas neste espaço. Muitos dos jovens-adultos carregam um autoconceito de perdas e fracassos que terminam por prejudicar mais ainda sua trajetória escolar, comprometendo seu desempenho, contribuindo para atitudes de passividade, dependência e submissão.

A leitura é um terreno que possibilita a expansão do caminho, fertiliza possibilidades, promove ações. Integra, relaciona e estabelece no sujeito o situar-se consciente na sociedade. Carvalho (2013, p. 90) assim reflete:

(...) o fato de saber ler e escrever, associado com a elevação da autoestima, leva-o a abandonar esse estado de autoisolamento, podendo estabelecer relações de comunicação e interação com os demais membros da sua comunidade e da sociedade como um todo. Portanto, permitindo integrar-se com os sujeitos pertencentes aos diversos segmentos da sociedade e atuar enquanto sujeito livre, autônomo e consciente da sua cidadania.

Na afirmação da aluna descrita abaixo, verificamos a confiança resgatada a partir das práticas corroborando uma ação mais atuante e propositiva.

“É difícil se colocar na frente de outros, ainda mais quando sabemos das nossas limitações, da dificuldade na hora de ler, mas do jeito que a senhora fez, de uma maneira diferente com estes jogos, a gente se arrisca. O interessante é que quanto mais a gente vai se apresentando vai ficando mais fácil. Eu mesma já me apresentava para ler antes mesmo da senhora mandar. Quis participar de tudo, dei minha opinião, perguntei, respondi (risos)”
[Autran]

Ao propor a prática da leitura de forma dinâmica, interativa, lúdica, atitudes antes de retraimento e desestímulo, foi cedendo lugar paulatinamente à prontidão. A leitura foi sendo estimulada, possibilitando que o educando se apresentasse de maneira segura, com autonomia e independência.

O reconhecimento de que a leitura expande o horizonte e aponta caminhos possíveis, permitindo entender e compreender o mundo de maneira crítica, autônoma e emancipadora foi refletido pelo aluno no enxerto a seguir.

“A leitura realmente amplia nossa visão. Nos faz querer ir adiante, enxergar que podemos ir além. As vezes uma história que a gente lê faz uma transformação na gente, faz a gente acreditar que pode mudar o que já tá aí a anos. E podemos.”
[Barral]

De acordo com Freire (2005), somente através da educação os sujeitos constituem-se autônomos, críticos e emancipados, capazes de desatar os laços da subalternidade e opressão. Opressão esta que anula a busca pelo ser mais e os impedem de alçar voos.

✓ **Leitura/ Jogos Teatrais/ Avaliação**

Esta categoria se organiza a partir das linhas que se interseccionam diante das produções, relatos, observações. Pistas reveladoras da avaliação feita pelos próprios alunos a partir da leitura em trânsito com os jogos teatrais.

“Eu aprendi muita coisa. Acho que o mais importante foi o de me expressar melhor.”
[Medeiros]

“Ler com confiança e desinibição.”
[Bandeira]

“Tem autores que parecem que contam as nossas histórias.”
[Barral]

“Eu sei que preciso me comprometer mais nos estudos. Fiquei devendo. Eu sei que já perdi muito tempo.”
[Veríssimo]

Possibilitar que o educando avalie o trabalho desenvolvido e a si próprio é uma forma de estimulá-lo a refletir criticamente sobre seu percurso formativo, identificar as aprendizagens adquiridas, seu desempenho e comprometimento com o aprendizado. Dessa maneira, são percebidas as conquistas, faltas e pontos a serem melhorados. Tal entendimento favorece reavaliar ações e posturas diante dos objetivos pretendidos na escola.

Exercitar a avaliação é caminhar em direção a autonomia. Autonomia construída no diálogo amoroso, verdadeiro e responsável. Diálogo estabelecido com respeito, com confiança garantindo uma escuta atenta e sensível.

Freire (1996) coloca que devemos resistir a métodos que silenciem as vozes dos estudantes, anulando suas histórias. Neste sentido, a abertura ao diálogo e escuta é a base de uma avaliação formativa e emancipadora.

Destaco a compreensão de alguns educandos para a necessidade do exercício da leitura como prática constante, num processo autoavaliativo da sua atuação, como podemos observar nos enunciados abaixo:

“A leitura tem que ser exercício diário. Quanto mais a gente ler melhor a leitura vai ficando.”
[Evaristo]

“Eu penso que a gente tem que ler sempre. Eu falo da leitura de pegar um texto e ir se aprofundando nele. É treino mesmo.”
[Coralina]

A leitura no espaço escolar é situação corriqueira, todavia a proposta foi a de transformar esta prática tão comum em algo prazeroso, divertido, uma leitura na qual os alunos se lançassem sem amarras, desconfianças ou inibições.

A confiança adquirida, se refletiu através das falas dos participantes, do envolvimento e entrega nos jogos propostos que pouco a pouco foi se estabelecendo nos leitores/jogadores.

“A minha leitura ainda é lenta, eu ainda me atrapalho com algumas palavras. Mas eu aprendi que eu tenho que ler, ler, ler para ter uma boa leitura. Com essas atividades eu sinto que eu posso. Dá vontade de ler na sala, com todo mundo jogando como se a gente tivesse num palco.”
[Bandeira]

Sobre as aprendizagens adquiridas através dos jogos teatrais, Ramaldes e Camargo (2017, p.140) sinalizam que “o mais importante é o processo de aprendizagem e/ou

conhecimento construído, o que os jogadores conseguiram assimilar do, no e pelo jogo, sistematizado do processo avaliativo.”

A leitura deve ser atividade presente nas dinâmicas das aulas de todo educador, implicado numa pedagogia com vistas emancipação dos sujeitos das EJA. Pedagogia esta que se assume distante da concepção bancária, expressão definida por Freire (1987) como prática depositária de assuntos, sobre os quais os alunos devem memorizá-los de maneira mecânica, não imprimindo sentido a eles.

Antunes (2003, p.77) explica que “a leitura envolve diferentes processos de estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”. Assim sendo, busquei abordagens diversas nas práticas de leitura, entendendo que a atividade de leitura é necessária na construção da aprendizagem.

Colabora ao entendimento da prática de leitura, o enunciado da aluna:

“Ler é meio que uma conversa com os personagens, com o autor e com a gente mesmo. Eu aprendi também que a gente tem que dá vida as palavras. Dá cor, ritmo, sonoridades. Assim a compreensão fica bem melhor”
[Autran]

A leitura se abre ao encantamento de um diálogo entre leitor/autor/personagens. A fala poética como a aluna exemplifica esse encontro, descortina a beleza ao enveredar-se no texto em disposição ao que é dito/lido e ao que se revela.

Para se experimentar um texto é necessário não somente colocar a atenção nos sentidos da palavra, mas também abrir ao texto os sentidos do corpo de quem o recebe. É desse entrelaçamento de sentidos que resulta a energia poética da performance: o sujeito lendo pode ver, farejar, tatear o que a matéria da palavra coloca à disposição. (Kefalás, 2012, p.82)

Em contraponto, o estranhamento ante a proposta que foge ao esperado de aulas tradicionais, com carteiras enfileiradas, escritas do que o professor dita ou escreve no quadro, também foi relatado por um dos alunos:

“Pra ser sincero, eu gostei das aulas com os jogos e a leitura, mas eu estava mais acostumado a chegar, sentar na minha carteira e fazer os deveres.”
[Andrade]

Tal registro, corrobora a ideia de uma educação tradicional, que não ousa em práticas inovadoras e não coloca o aluno como agente do seu processo de aprendizagem. Aulas que não promovem uma dinâmica interativa, que agrupe e insira o aluno como porta-voz, mas ao contrário, posiciona o aluno em atitudes passivas, recebedor de

conteúdo, atestam que a educação bancária ainda é prática comum. A sinalização do educando, “...mas eu estava mais acostumada a chegar, sentar na minha carteira e fazer os deveres”, evidencia o que é esperado por ele, moldado a um jeito único vivenciado nas suas experiências escolares.

A análise aqui não se estende em julgamentos ou críticas, mas tão somente ao entendimento das expectativas (ou da ausência delas) que estão sendo esperadas pela turma da EJA. Há de se pensar em práticas que atravessem o grupo, que mobilizem a busca, a ação, a vivências outras, que o coloquem na cena como protagonista, artista principal de uma escola que visa a emancipação de cada estudante.

O aprendizado construído no curso de aulas dinâmicas impõe novos sentidos aos jovens-adultos que ao partilharem suas impressões e compreensões diante da leitura dos textos, inferem, selecionam informações, confirmam ou desfazem predições, contribuindo ao entendimento do texto lido.

Diante dos textos escolhidos na atividade 9, os alunos assim se posicionaram:

“O título me chamou atenção. Por que alguém furtaria uma flor? (...) Nunca pensei que pegar uma flor num jardim poderia ser considerado um furto.”

[Barral – Sobre o texto Furto de flor, de Carlos Drummond]

“Como alguém consegue carregar água na peneira? Ou tá no sentido figurado ou é alguma invenção do autor.”

[Veríssimo – Sobre o poema Água na peneira de Manoel de Barros]

“Eu pensei que o texto iria trazer mais detalhes sobre a morte da cantora. Sempre gostei dela. Eu pensava que ela era irmã de Caetano”

[Medeiros – Notícias sobre a morte da cantora Gal Costa]

Goodman (1987, p.17) afirma que “como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura, os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido”

Também Kleiman (2002) entende que as hipóteses levantadas partem de um conhecimento prévio, e somente na ação leitora essas hipóteses vão sendo verificadas pelo leitor que irá refutá-las ou confirmá-las. Tais estratégias são próprias da leitura favorecendo o diálogo com o texto e empreendendo de sentido o que se lê.

5. TRAMAS TECIDAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado partiu do interesse em investigar os jogos teatrais como promoção de uma leitura proficiente. A relação entre a leitura e os jogos teatrais foi estabelecida tendo em vista a dinamicidade e ludicidade advindas da linguagem teatral, com vistas a uma leitura significativa. Portanto, busquei averiguar as possibilidades desta abordagem metodológica tão comum nas aulas de teatro como melhoria da competência leitora dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa aplicada no espaço em que leciono foi motivada por ser este o espaço em que debruço-me diariamente, apurando o olhar, dialogando com os educandos e educadores, e, assim, escutando e observando as resistências dos estudantes nas atividades em que a leitura em voz alta é solicitada.

A abordagem metodológica dos jogos teatrais nas práticas pedagógicas é frequentemente requisitada nas diferentes áreas de ensino, sendo palco de reflexões entre os docentes, ancorados nos diversos teóricos que se debruçam sobre o tema, alguns deles aqui apresentados e que contribuiram à fundamentação teórica desta pesquisa.

São inegáveis os benefícios que os jogos teatrais apresentam, alinhados a saberes diversos, todavia com este trabalho objetivei contribuir, juntando-me a outros estudiosos, na promoção da leitura em consonância a esta prática nesta modalidade de ensino que reivindica pelo direito a uma vida humana justa, assim evidenciado por Arroyo (2017, p.7) “Como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana.”

O objetivo geral tencionado pela pesquisa foi o de oportunizar práticas de leitura através dos jogos teatrais, possibilitando uma vivência significativa como promoção ao aprimoramento da proficiência, na leitura dos estudantes da EJA, nas aulas de Língua Portuguesa. Tal objetivo foi alcançado a partir da intervenção pedagógica empreendida, através das aulas-oficina e tendo sido observado, a partir da coleta de dados, a leitura oralizada fluente, dinâmica, comprometida e com apropriação do texto, realizada pelos partícipes da pesquisa.

Ao colocar o discente no centro, em atuação, possibilitou-se uma vivência significativa da leitura, contribuindo à autonomia dos jovens-adultos que se encorajaram a experimentar, aceitando a consigna proposta no jogo, desse modo lançando-se aos fios.

A implementação de práticas de leitura em cruzamento com a ludicidade própria dos jogos teatrais viabilizou a ampliação da capacidade leitora, especificamente no que

se refere ao aprimoramento da leitura proficiente dos estudantes da EJA, assim sendo, ensejando os alunos na busca de sentidos do texto, num processo de interação entre os interlocutores e os textos utilizados.

Das atividades de leituras, lúdica, interativas e partilhadas, requisitei da turma a apropriação do texto, inferências, atenção e exploração de estratégias de leitura, de modo a garantir que fosse construído sentido ao texto lido, assim, contribuindo na melhoria e ampliação da capacidade leitora, especificamente na leitura proficiente.

A proficiência leitora pouco a pouco foi sendo construída, na aquisição dos sentidos compreendidos ao texto, a partir das predições, levantamento de hipóteses, nas inferências e antecipações, no discurso implícito e explícito revelados nas entrelinhas e entendidos pelos discentes da EJA.

Através dos jogos teatrais, cada participante foi instigado, se permitindo às práticas de leitura. Práticas que possibilitaram atividades mais dinâmicas, contextualizadas e significativas promovendo a motivação, fluência e capacidade leitora.

Com o avançar da pesquisa, o olhar desta pesquisadora foi aguçando e pude perceber confianças estabelecidas, segurança ao se expressarem, pensamento crítico nos questionamentos, que reverberavam rompendo as fronteiras da sala de aula, fossem nas conversas de pátio ou em outros espaços escolares.

A turma da EJA, Tempo Formativo I Eixo V se apresentava com identidade e desejo de dizer, através do corpo, gestos e palavras, modificados nas práticas de leitura conjugadas a linguagem do teatro. O corpo em exercício, disposto e receptivo às atividades lúdicas no exercício da leitura, desfilaram desejos que ficavam escondidos nas carteiras enfileiradas, no espaço-arrumação que pouco promove o protagonismo deste grupo discente. Na abordagem promovida, a sala de aula reorganizada para as oficinas, revelou jovens-adultos com outras atitudes, expondo suas ideias, falando com propriedade e autonomia, mostrando-se com segurança e desinibição.

Almeida (1994, p.10) esclarece que,

Numa situação de fala há o corpo falando, há a voz, o rosto da pessoa que fala e o corpo da pessoa que ouve. A voz vibra pelo corpo inteiro. (...) a voz vibra em todo o corpo de falantes e ouvintes. (...) nessa oralidade incluem-se também os gestos, a cor, os cheiros, enfim, tudo o que pode ser visto e percebido. A oralidade assim configurada tem uma força de realidade, verdadeira.

Há de se pontuar ainda a interação adquirida pelo grupo. Tensionados pelos jogos teatrais, os jovens-adultos se integraram, demonstrando entrosamento e cooperação da turma. Tal fato foi percebido pelos docentes e funcionários da unidade escolar que

ressaltaram o engajamento e cumplicidade destes alunos nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Carvalho (2013, p. 90) evidencia os benefícios facultados pelo trabalho em grupo, em especial nas atividades relacionadas às práticas teatrais.

(...) através do contato com o teatro, as relações de troca, a busca por novas aprendizagens utilizando o conhecimento do outro e a construção de relações interpessoais foram sendo trabalhadas de forma positiva pelos alunos de EJA. (...) a relação de crescimento e amadurecimento entre o grupo, que vai se estabelecendo na interligação entre o teatro e a comunicação, fortalecendo as interações grupais e contribuindo para o processo de letramento e formação da cidadania do sujeito de EJA.

O envolvimento do grupo refletiu de maneira positiva no fortalecimento da autonomia, na socialização e aquisição da aprendizagem.

Importante ressaltar dois pontos que me puseram em desequilíbrio no trajeto da pesquisa: o tempo na execução das aulas-oficinas e as frequentes faltas dos estudantes.

A primeira precisou de um reajuste no tempo-limite às atividades e uma disciplina de minha parte para não ultrapassá-lo. Necessário repensar um tempo maior para a execução das aulas-oficinas, dispondo de um momento mais demorado, em especial para o fechamento do círculo, etapa na qual os alunos avaliam a atividade proposta, bem como expõe o que atividade significou para eles. Percebi que em algumas atividades essa etapa ficou comprometida, sendo retomada na aula posterior.

A segunda, ainda que as constantes faltas sejam realidade conhecida dos trabalhadores da EJA, e que ultrapassam as barreiras da escola devido a questões que se impõe a vida destes sujeitos, causou-me inquietação, pois ansiava alcançar os estudantes da pesquisa visando continuidade. Acredito que os resultados quanto a proficiência leitora seriam melhores percebidos.

Contudo, faz-se necessário tomar consciência das questões que afligem a vida destes educandos, resultando em desistências e continuidade. Tal questão é verificada por Arroyo (2017, p.16) que infere:

Nas escolas públicas, na EJA, onde essas verdades outras chegam, os mestres-educandos sentem-se obrigados a reconhecer que as vivências sub-humanas existem e exigem respostas, verdades teóricas e pedagógicas sobre esse viver sub-humano a que são condenados. Exigem entender os significados formadores-humanizadores das resistências por libertação que chegam às escolas, à EJA. Como captar essa realidade? Como entender seus significados? Como interpretar suas verdades? Perguntas presentes em cada um dos temas que os passageiros da noite e seus mestres têm direito a aprofundar para saber-se.

Ainda que tais impasses tenham surgido no trajeto da pesquisa, os procedimentos lançados a feitura deste trabalho conseguiram atingir os objetivos propostos, contribuindo ao aprimoramento da leitura.

Saliento que este trabalho me possibilitou olhar/avaliar minha práxis, revelando fragilidades que precisavam ser fortalecidas, ações pautadas em práticas pouco inovadoras e dinâmicas, e, que a luz da pesquisa, foram sendo modificadas. Refletir sobre as metodologias utilizadas se faz necessário, em face das expectativas dos alunos que anseiam por novidades, aulas que o mobilizem e o envolvam no processo de ensino e aprendizagem.

Reitero ainda que ao tomar como inspiração a pesquisa em intervenção pedagógica pude refletir sobre minha ações, adotando novas posturas e abordagens, desta forma, melhorando meu fazer em sala de aula.

Assim sendo, lanço aqui as sementes para que outras vozes mais se somem a este trabalho visando contribuir ao estudo da leitura com os alunos da EJA, portas abertas a mundos possíveis, desfazendo preconceitos, derrubando muros, cruzando linguagens. Sonhos tecidos na busca pela emancipação destes estudantes, em diálogo e amorosidade Freiriana.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons**. Coleção Questões de Nossa Época, v. 32, São Paulo: Cortez, 1994.
- ALMEIDA, Paulo Roberto & ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. **Anotações sobre leitura, letramento e ensino**. Revista Signum: estudos da linguagem. v.18, n. 2, 2015.
- ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, Ricardo. **Formação de Leitores e razões para a literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília/DF: Liber, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Superintendência de Políticas para Educação Básica**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2019.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.
- BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. 5a a 8a série: volume 2 / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília/DF: MEC, 2017.

CANDA, Cilene Nascimento & CARVALHO, Carla Meira Pires. **Para além das fronteiras: ensinar e aprender teatro na educação de jovens e adultos**. Rev. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 12, n. 35, 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARRIL, M^a da G. P; NATÁRIO, Elisete. G; ZOCCAL, Sirlei I. **Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – Uma reflexão teórica**. DOI: 10.12957/e-mosaicos 30818, v. 6 n. 13, 2017.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Professora, no teatro pode rir?** Vitória da Conquista: edições UESB, 2013.

CORDEIRO, A. P. Oficinas de teatro da UNATI - Unesp de Marília: **O lúdico como elemento estimulador dos processos de criação teatral da pessoa idosa**. Educação em Revista, Marília, v. 7, 2006.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; Marion Rodrigues DARIZ; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, vol. 45, 2013

DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Jr. J. Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, S.P: Papyrus, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora Sim Tia Não**. 18 ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, V, A, L. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora.** Et al – São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, João W. **Prática de leitura na escola.** In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo-SP: Ática, 2002.

GERHARDT, T. E.; Silveira, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODMAN, K. S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento.** In: FERREIRO, E.; PALÁCIOS, M.G. (Eds.). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1987.

GRAZIOLI, F. T. Teatro de se ler. **O texto teatral e a formação do leitor.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** O jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** 7 ed. São Paulo. Ed. Papyrus. 2008.

KEFALÁS, Eliane. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário.** Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** Teoria & Prática. Ed. Pontes, Campinas, São Paulo, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KOCCHANN, Andréa; MORAES, Andrea C; AMARO, J. A. de C; SILVA, Sara de A. **Didática e prática de ensino:** uma reflexão em Candau e Freire. Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento, UEG, Campus Inhumas, 2015.

KOUDELA, I. D. **O Jogo Teatral Como Aprendizagem Estética.** In: VII Congresso de Arte-Educadores do Brasil. Campo Grande/Mato Grosso Sul, 1994.

LANGER, J. **Pensamento e experiência literários:** compreendendo o ensino da literatura. Passo Fundo: Ediupg, 2005.

- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** - São Paulo: EPU, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **O Currículo - nos limiares do contemporâneo.** 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura(s):** construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, RJ: n. 23, 2003.
- MOREIRA, M.A. e Masini, E.A.F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** 2 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** São Paulo: Centauro, 2010.
- MORAES, R. **Análise de Conteúdo: limites e possibilidades.** In: ENGERS, M.E.A. (Org.). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Em: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Os novos pensadores da educação.** Revista Nova Escola, n. 154, 2002.
- PAVIANI, N. Maria S. e FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Conjectura. v. 14, n. 2, 2009.
- PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação.** Eduneb, 2019.
- PORLÁN, R.; MARÍN, J. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula.** Sevilla: Díada, 1997.

- PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em Jogo**: texto literários e teatroeducação. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. 1997.
- RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. **Os Jogos teatrais de Viola Spolin**: Uma Pedagogia da Experiência. Goiânia: Kelps, 2017.
- REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na Escola**: atividades globais de expressão. – São Paulo. Scipione, 2009.
- RYNGAERT, J. P. **Jogar e representar. Práticas dramáticas e formação**. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org) Saberes e incertezas sobre currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTANA, M. da F. e CARLOS, E. J. **Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire** - Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – v. 3. 2013.
- SANTOS, Frank de Souza. **Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, 2016.
- SANTOS, Santa Marli Pires (Org). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Cleidilene Nunes da Silva; SANTOS, Taize dos. **Evitar a evasão escolar**. 2011. Disponível em:
http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=443:evitar-a-evasao-escolar-uma-acao-coletiva&catid=26:pedagogia&Itemid
Acesso em: 2 maio 2023.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.
- SOARES, M. H. **Práticas de Leitura no teatro de grupo**: aproximação com a escola. Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação. Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero.** O ensino do teatro na escola pública. Série Pedagogia do Teatro. São Paulo: Hucitec, n. 6. 2010.
- SPINK, M. J. P. & Medrado, B. **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas.** In M. J. P. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.* São Paulo: Cortez, 1999.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1963.
- _____. **Improvisação para o teatro.** Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. **Jogos teatrais. O fichário de Viola Spolin.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.
- _____. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- TAPIA, J. A. **Contexto, motivação e aprendizagem.** In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). **Cartografias do ensino do teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- TREVISAN, Jaqueline S. **A arte/educação na perspectiva da educação popular e Paulo Freire.** Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul-UNIJUL. Ijuí, 2011.
- VIDOR, Heloíse Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação de texto literário.** 1 ed. São Paulo: Hucitec; Florianópolis, SC: Fapesc, 2016.
- _____. **A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro.** 1 ed. Florianópolis: UDESC, 2020.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- ZAGONEL, B. **Arte na educação escolar.** Curitiba: Ibpx, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I/CAMPUS I
COLEGIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ / () _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Tecendo aprendizagens significativas através dos jogos teatrais: uma proposta de intervenção pedagógica na EJA”
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Cristina Henrique Silva
Cargo/Função: Discente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Tecendo Aprendizagens Significativas através dos jogos Teatrais: Uma proposta de intervenção pedagógica na EJA**, de responsabilidade da pesquisadora **Ana Cristina Henrique Silva**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar as contribuições dos jogos teatrais como possibilidade de aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas aulas de Língua Portuguesa.

A realização desta pesquisa tem o intuito de colaborar com o processo ensino aprendizagem dos estudantes da EJA, no que compete a utilização dos jogos teatrais como forma de aperfeiçoamento da competência leitora. Dessa forma, os participantes da pesquisa poderão apresentar um melhor desempenho na leitura, com fluência vocabular, expressividade, expansão da oralidade, leitura proficiente, autônoma e crítica. Tais benefícios poderão ocorrer mediante as atividades desenvolvidas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Entendemos que a intervenção pedagógica, com a realização dos jogos teatrais, poderão trazer **danos** imediatos ou retardados, face aos jogos propostos, como sentimentos de incapacidade, insegurança, arrependimento, podendo afetar o bem estar do indivíduo ou do grupo. Podemos prever como **riscos**: possíveis alterações emocionais, modificação do estado físico diante de recordações negativas face aos jogos propostos, como dificuldades de integração

ou rejeição em situações já vivenciadas pelo educando e vindas à tona ante a prática. Para tanto, adotaremos procedimentos éticos, sensíveis e atentos ao bem estar físico do participante, e, caso ocorra, contornada de forma a não reverberar no comportamento dos sujeitos.

Caso o Senhor (a) aceite será realizado jogos teatrais, entrevista semiestruturada e questionário avaliativo pela aluna Ana Cristina Henrique Silva, do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Senhor (a) não será identificado. Caso queira o (a) Senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) Senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Ana Cristina Henrique Silva

Endereço: Rua Ferreira Santos, nº 26 Federação - CEP: 40.230-040 - Salvador/Ba.

Telefone: (71)9 9962-5731 E-mail: ana.cristinahenrique@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: (71) 3117-2445, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5

Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Tecendo Aprendizagens Significativas através dos jogos Teatrais na EJA: Uma proposta de intervenção pedagógica na EJA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado Discente,

O presente questionário para coletar informações dos discentes da Escola Estadual Maria Romana Calmon, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Tempo Formativo I – Eixo V, turno noturno, objetivando compreender as

Os dados aqui apresentados têm finalidades acadêmicas e as identidades dos discentes serão ocultadas. Comprometo-me a analisar as informações, de maneira ética e responsável, de forma a apenas a auxiliar as questões formalizadas na dissertação, contribuindo nos estudos das práticas de leitura.

Sua cooperação, nas respostas deste questionário, será de grande importância para a realização desta pesquisa.

Agradeço sua participação e contribuição nas resposta dadas.

Atenciosamente,

Ana Cristina Henrique Silva – Mestranda MPEJA/UNEB

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Você trabalha: () Sim () Não
4. Você gosta de ler? () Sim () Não
5. Se você respondeu sim, quais gêneros textuais você mais gosta de ler?

6. Você costuma ler em voz alta? () Sim () Não () Às vezes
7. Em quais situações? _____
8. Você apresenta alguma dificuldade ao ler? () Sim () Não () Às vezes
9. Qual? _____

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Questões gerais feitas aos alunos participantes da pesquisa
 1. Você gostou de ter participado das aulas-oficinas?
 2. Você tem o costume de ler? Em quais momentos você exercita a leitura?
 3. Como é pra você ler em voz alta? E silenciosamente?
 4. Como você se sente hoje ao ler em voz alta para outras pessoas?
 5. Percebeu alguma mudança na sua leitura?
 6. O que você aprendeu durante o período das aulas-oficinas?
 7. Você exercitou a leitura em voz alta em alguma atividade na escola ou em outro lugar? Como foi?
 8. Quais das atividades propostas nas aulas-oficinas você mais gostou? Por quê?
 9. Você gostou de desenvolver as atividades em grupo? O que você sentiu?
 10. Você acha que a prática da leitura é importante? Por quê?

APÊNDICE D – PROJETO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/ CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO



MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“A LEITURA ATRAVÉS DO JOGO TEATRAL, POSSIBILIDADES NA EJA”

ANA CRISTINA HENRIQUE SILVA

Salvador
2022.

SUMÁRIO

1. Apresentação
2. Justificativa
3. Objetivos
 - 3.1. Geral
 - 3.2. Específico
4. Procedimentos Metodológicos
 - 4.1 Detalhamento das Oficinas
5. Recursos Materiais
6. Referências

1. APRESENTAÇÃO

O projeto apresentado vincula-se ao projeto de pesquisa do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos da UNEB: Tecendo aprendizagens significativas na leitura através dos jogos teatrais: possibilidades na EJA. Este projeto se organiza em torno da leitura e dos jogos teatrais, visando investigar esta abordagem metodológica em contribuição a leitura proficiente aos estudantes da EJA.

A proposta do trabalho é a aplicação dos jogos teatrais nas turmas da EJA por ser esta uma modalidade de ensino que apresenta características diversas. Alguns destes alunos interromperam seus estudos e agora retornam, tendo que conciliar trabalho, família e atividades escolares. Outros, devido ao avançar da idade, são realocados nesta modalidade como forma de acelerar seus estudos.

Promover aulas mais significativas, que explorem a criatividade, a produção, o trabalho em grupo, a discussão crítica são objetivos dos educadores da EJA que buscam aproveitar o momento das aulas como espaço de encontros motivadores, efetivos e atuantes, com vistas a aquisição de saberes diversos.

Os jogos teatrais na Educação de Jovens e Adultos se apresenta, portanto, como dinamizador das aulas, motivando-os e impulsionando-os a explorarem suas habilidades. Serve ainda como potencializador da linguagem, convocando os alunos a pensar a arte, como ato humano de análise e produção estética e afetiva. O contato com o universo teatral a partir dos jogos teatrais expande a imaginação, a ludicidade, a percepção, a subjetividade, atribuições por vezes esquecidas no espaço da aula.

De acordo com a Proposta Curricular da EJA, “representar, poder recriar a realidade em que se vive e ampliar ou transcender os limites são as maiores contribuições do aprendizado de teatro. Aliás, o jogo de representar papéis - o simples e lúdico ato de brincar de faz-de-conta é um importante instrumento na formação de uma pessoa” (Brasil, 2002, p.167).

Ainda que os jogos teatrais na escola sejam amplamente discutidos em diversos artigos e projetos de pesquisa, os jogos teatrais com alunos da EJA é atividade pouco explorada sob o ponto de vista do seu potencial na promoção da proficiência leitora.

De acordo com Kochhann et al (2015, p. 47)

Quando o professor associa o conteúdo com a realidade do aluno, este tem mais facilidade para compreender. A escola deve compreender que o papel da sociedade e das práticas culturais dentro do ensino-aprendizagem é de grande valia e que ao direcionar o aluno ele aprende e busca sua própria compreensão de mundo associado à matéria proposta pelo professor.

As atividades de leitura e escrita tornam-se atitudes significativas para a vida do aluno quando este faz uso social da língua, capaz de interpretar e produzir sentido em tudo que lê e escreve. Sobre a leitura, Freire (1921, p.13) diz que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

2. JUSTIFICATIVA

Este projeto foi elaborado em atenção às competências e habilidades preconizadas nos Parâmetros Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, tendo os livros O fichário de Viola Spolin e o manual para o ator e não ator de Augusto Boal como referências às oficinas a serem empregadas. Alguns exercícios serão adaptados em atenção aos objetivos pretendidos.

Práticas de leitura devem ser valorizadas no espaço escolar, objetivando o desenvolvimento de habilidades a partir de estratégias que possibilitem uma vivência significativa e contribuam para expansão do pensamento crítico reflexivo.

Segundo Vidor (2016, p.26)

A afirmação de que há “outras entradas para o texto” abre a possibilidade de o teatro se aproximar. Essa proximidade tem como expectativa a “união de forças” entre os dois campos em prol do enfrentamento dos desafios evidentes com a leitura na formação de crianças e jovens brasileiros. Ou seja, experimentar a entrada e a aproximação no e do texto via procedimentos teatrais.

O professor que leciona a modalidade da EJA precisa romper com o discurso meramente conteudista, desapegando-se das práticas conservadoras que não tencionam um pensamento crítico, não oportunizam o diálogo, o debate horizontal, não compreendem os saberes trazidos destes educandos. A compreensão da autonomia emancipatória destes sujeitos deve ser ação em movimento por todos os profissionais que trabalham com estes jovens adultos no espaço escolar.

Através dos jogos teatrais é possível colocar a turma da EJA em atua[ção] revelando e entendendo estes corpos que transitam no espaço escolar, como se inserem, o que traduzem e o que percebem. Desta maneira, refletindo sobre o que cada educando revela, seu mundo subjetivo, suas dores e delicias, seus encantos, encontros e desencontros, desfilados num cotidiano pedagógico que diante de um currículo

tradicional nega a identidade, reforça padrões e impõe normas que desqualificam as singularidades e diversidades.

3. Objetivos

3.1. Geral

- Identificar as contribuições dos jogos teatrais como promoção do aperfeiçoamento da leitura proficiente aos alunos da EJA, nas aulas de Língua Portuguesa.

3.2. Específico

- Desenvolver a leitura com foco na escuta/fala, inflexões, subtextos, entonação e expressividade;

- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidades de compreensão e autonomia;

- Ampliar nos alunos sua capacidade de oratória, concentração, criticidade e criatividade, expressão corporal, despertando a percepção de si, do outro e do espaço escolar;

- Incentivar práticas pedagógicas que desenvolvam uma leitora proficiente;

4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto será desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, lecionadas pela professora-pesquisadora, na Escola Estadual Maria Romana Calmon, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Tempo Formativo I, Eixo V, do turno noturno. As aulas-oficinas ocorreram na própria sala de aula da turma ou na sala multimídia, com o intento de promover atividades relacionados aos jogos teatrais e as práticas de leituras, ambos confluindo num trabalho coletivo, lúdico e dinâmico.

As atividades empregadas terão como elemento básico os textos de gêneros diversos: Poemas, Contos, Crônicas. Texto dramático, etc. Estes textos serão disponibilizados aos alunos participantes das oficinas.

Candau (1999, p.11) afirma que “a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico”.

Corroboro da afirmação de Candau, entendendo que a oficina possibilita uma vivência rica e prazerosa com a troca de saberes entre os participantes. Através da oficina, os alunos passam a ter uma postura mais propositiva, de cooperação, atuação e partilha do aprendizado.

As oficinas promovem uma motivação ao estimular uma participação ativa nas atividades desenvolvidas na aula, instigando à resolução de situações-problemas, criação e recriação, sendo assim, revela-se uma importante metodologia da práxis pedagógica.

Para Anastasiou e Alves (2005, p. 95),

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

A oficina revela-se como importante estratégia pedagógica, definindo-se assim seu potencial para ações em que se deseja a construção do conhecimento de forma participativa, integrada e significativa.

Paviani e Fontana (2009) ressaltam que as oficinas pedagógicas visam a atividade prática para aquisição do conhecimento. A base é a ação, o fazer por parte dos envolvidos atrelado ao conhecimento teórico, desta forma, possibilitando vivenciar experiências concretas, rica em sentido e significado, conduzindo o pensar, sentir e agir. Sua natureza eminentemente prática conduz os partícipes a uma ação reflexiva, convocando a

criatividade ante a elaboração da solução pretendida.

4.1 Detalhamento das Oficinas

➤ *Aula-oficina 1: Vamos jogar?* (Inspirada no Jogo Dar e Tomar}

Objetivo: Entender as regras dos jogos teatrais e o trabalho em grupo.

Desenvolvimento:

- Alunos recepcionados com a música *Sonho de uma flauta* (*Teatro Mágico*)

- 1º momento: *Abertura do círculo* – Exercícios de alongamento, aquecimentos e de respiração ativa e fluída, buscando uma conexão corporal e entendimento da presença-presente. Apresentação de maneira inusitada, revelando de algum dado do aluno/jogador. Escolhe-se uma palavra, em seguida, cada aluno é convidado a se apresentar falando sua palavra com um movimento corporal, os demais colegas repetem a palavra e o movimento do colega. Caminhada no espaço e sob o comando do professor/instrutor (bater de palmas) os alunos falam sua palavra, em diferentes ritmos e modulação das vozes, com movimentos corporais diversos, alternância de planos e intensidade dos passos.

- 2º momento: *Leitura do jogo* – Caminhada pela sala. Entrega do texto escrito de Luís Fernando Veríssimo “Quem sou eu?”, para que os alunos façam uma leitura compartilhada. Ler em diferentes intenções cada um no seu tempo e ritmo. Cada jogador deve tomar a vez de ler em voz alta.

Instruções dadas: Não podem pular palavras ou repetir a última palavra daquele que leu antes.

- 3º momento: *Fechamento do círculo* – Reservado para os alunos refletirem sobre suas impressões a respeito da atividade.

➤ *Aula-oficina 2: Leitura refletida* (Inspirada no Jogo do espelho e Fala espelhada)

Objetivo: Desenvolver a atenção, concentração, leitura e escuta ativa.

O foco é refletir/espelhar as palavras do iniciador em voz alta,

1º momento: *Abertura do Círculo* – Conversa informal, exercícios de alongamento e de aquecimento do corpo.

Jogo do espelho, a turma é dividida em duplas e ocuparam diferentes lugares na sala. Um colega de frente para o outro comanda os movimentos, enquanto o segundo adota a postura imprimida pelo primeiro colega, ou seja, o segundo colega deve espelhar

o movimento do outro de maneira fluída, tomando cuidado para não prever o movimento a ser feito pelo iniciador.

- 2º momento: *Leitura em jogo* – Leitura em voz alta de trechos do texto literário “O apelo” de Dalton Trevisan, apresentando certos graus de dificuldades: diferentes inflexões, intenções, modulações e ritmos variados. As dificuldades devem ser sinalizadas no papel. Na realização da leitura em voz alta, os alunos dirigem a fala para um colega de sua preferência, lendo diretamente para ele. O outro jogador reflete e espelha as palavras ditas para ele, ocorrendo alternância de papéis (quem inicia e quem espelha) a partir da instrução dada (“Troca!”)

- 3º momento: *Fechamento do círculo* – Construção de painel coletivo com base nas atividades, utilizando materiais diversos (papeis coloridos, fitas adesivas, revistas, lápis de cores, tesoura, cola, etc).

➤ *Aula-oficina 3: A palavra é nossa*

Objetivo: Explorar diferentes sentidos e significados de uma palavra.

- 1º momento: *Abertura do círculo* – Caminha pela sala. Instruções sobre a caminhada: Sintam o pés na grama, na areia, na água, andem vagarosamente, acelerem, estiquem os braços, estiquem os pés, flexionem o joelho, espreguicem-se, agitem as mãos, os braços, os pés, todo o corpo, toquem o chão com as pontas dos dedos, olhem fixamente um colega etc.

Em seguida, eles devem buscar o olhar de algum colega. Ao fixarem-se no olhar do outro, eles devem manter-se em conexão sempre com a mesma energia no olhar. O aluno/jogador é solicitado a se afastar e se aproximar sempre com os olhos fixos nos olhos do colega.

Na sequência os alunos devem se juntar ao colega escolhido e iniciarem uma conversa muda. Eles não podem falar nem tocar o outro, sendo requisitado formas variadas dos alunos/jogadores se comunicarem, sem uso da palavra.

- 2º momento: *A Leitura em jogo* – Leitura do poema de Bertolt Brecht, Intertexto, em dupla. Após o contato inicial com o poema, um colega ler em voz alta para o outro, revezando-se na posição de leitor e ouvinte. Na sequência toda turma volta a caminhar pela sala, lendo seu texto de diferentes formas e intenções: Apressado, a caminho do trabalho, retornando para casa, aflito, vagaroso, admirado, etc. As leituras em voz alta com todos lendo, em diferentes níveis e intenções. Em seguida cada aluno escolhe uma ou mais palavras do texto e brinca com essa palavra, lendo-a silabicamente ou de maneira

acelerada, pausando-a, sussurrando ou gritando, etc. Os alunos devem revezar-se na leitura em voz alta e na escuta da leitura do outro, adotando a posição ora de jogadores ora de observadores.

- 3º momento: *Fechamento do círculo* – os alunos escrever a(s) palavra(s) escolhida(s) de maneira criativa, valendo-se da representação dada na leitura da palavra: espaçada, sussurrada, veloz, assustada, aflita, etc, organizando-as num painel mural.

➤ *Aula-oficina 4: Leitura em cena I*

Objetivo: Desenvolver a escuta e a leitura em voz alta.

- 1º momento: *Abertura do círculo* – Movimentar-se pela sala ao som da música *Bom mesmo é estar debaixo d'água de Luedji Luna*. Ao comando do professor, os alunos se unem em duplas, depois em trio, quarteto, até se tornarem um só grupo. Em seguida desfaz-se do grupo, retornando a posição inicial.

- 2º momento: *Leitura em jogo* – Ainda ao som da música, os jogadores direcionam-se para um espaço da sala, recebendo fragmentos do texto dramático³ “Cordel do amor sem fim” de Cláudia Barral. Leitura silenciosa.

Em seguida os aluno/jogadores leem o trecho recebido, andando pelo espaço e direcionando a voz de acordo com um foco próximo ou distante da sala.

É definido uma numeração para cada participante, este ao ouvir seu número dirige-se ao centro da sala e faz sua leitura de acordo com o comando da plateia quanto ao lugar no qual o aluno/jogador deverá projetar a voz: corredor, sala ao lado, entrada da sala, canto da sala, próximo de algum colega etc.

3º momento: *Fechamento do círculo* – Registros da atividade, refletindo sobre o jogo vivido.

➤ *Aula-oficina 5: Leitura-imagem Carolina*

Objetivo: Ampliar o olhar possibilitando uma leitura crítica e reflexiva.

1º momento: *Abertura do círculo* – Exercício de caminhada e projeção da voz. Os alunos falam seus nomes em diferentes timbres, ritmos e volumes. Aos poucos, os alunos vão acrescentando outras palavras, ampliando a palavra inicial, sem perder o ritmo e volume vocal.

2º momento: *Leitura em jogo* – Imagens espalhadas nas paredes da sala relacionadas ao livro “Quarto de despejo” de Carolina de Jesus. Na frente da folha/cartaz a imagem e no verso fragmento do texto relacionado à imagem. (As imagens: sapatinho

de criança, favela, catador de lixo, diário aberto, lata de lixo com restos de comida, três crianças, a capa do livro, a foto de Carolina de Jesus, etc. Os alunos escolhem a imagem de sua preferência e, sem virar o cartaz, são estimulados a fazerem inferências, levantando hipóteses da situação, contexto, personagem, etc. De posse do texto, os alunos escolhem um espaço na sala e fazem uma leitura individual para apropriação e entendimento do texto. Quando sentirem-se seguros, os alunos fazem a leitura para os colegas, mostrando a imagem escolhida.

- 3º momento: *Fechamento do círculo* – Os estudantes falam sobre o que acharam do texto escolhido, como se sentiram sobre a história de Carolina de Jesus, suas impressões sobre a autora e a história.

➤ *Aula-oficina 6: Leitura em cena II* (Inspirada no jogo Uma frase dita por muitos)

Objetivo: ler com inflexão, entonação e expressividade.

- 1º momento: *Abertura do círculo* – Formar grupos. Entregar fragmentos do texto dramático “Pé na estrada”, de Paula Autran:

Os grupos se revezam na leitura dos fragmentos, dando oportunidade para cada integrante experimentar a inflexão na palavra de livre escolha.

- 2º momento: *Leitura em jogo* – Entrega do texto na íntegra de Paula Autran. Em círculo, cada aluno ler uma fala do texto, em sequência. Ao comando, o ritmo deve ser acelerado ou diminuído. Cada aluno/jogador precisa se manter atento para que não se o ritmo instalado não seja quebrado. Em seguida, o círculo é desfeito e os alunos caminham pela sala mantendo a leitura do texto. Indica-se um número para cada participante, ao ouvirem seu número o aluno deverá dar continuidade a leitura colocando ritmo, inflexões e movimentos corporais desejados.

- 3º momento: *Fechamento do círculo* – Registro das principais impressões e sentimentos suscitados com a aula.

➤ *Aula-oficina 7: Em cena o jogo* (Inspirado no jogo Parte de um todo)

Objetivo: Escutar atentamente e ler com inflexão, entonação e expressividade.

Continuação da leitura do texto “Pé na estrada”, de Paula Autran.

- 1º momento: *Abertura do círculo* – Caminhada pela sala sob comandos diversos: Sussurre para seu colega, junte-se a um colega, ande na ponta dos pés, caminhe rápido, descontraído, com firmeza, mostrando alguma coisa, esticando os braços, olhando para o alto, com elegância, seduzindo, confiante, etc.

Em seguida, o aluno/jogador deve fazer um movimento paralisando como uma estátua. Os alunos observam a imagem proposta pelo colega e com base na imagem formada, se juntam ao colega complementando a imagem.

- 2º momento: *Leitura em jogo* – Continuação da leitura do texto “Pé na estrada”. Em círculo, um aluno inicia a leitura dirigindo sua fala para um colega, sem aproximar-se deste, bastando-lhe apenas a intenção vocal. Imprimir um gesto na direção do colega. O gesto deve estar relacionado a fala.

- 3º momento: Fechamento do círculo – Registro sobre as impressões com as atividades.

➤ *Aula-oficina 8: O que vejo/O que leio.* (Há muitos objetos num só objeto.)

Objetivo:

- 1º momento: *Abertura do jogo* – Caminhado na sala, observando todo espaço, os colegas, buscando pontos, detalhes, que antes não tenham percebido. Em seguida, os alunos devem escolher um ponto, objeto, pessoa etc, aproximando-se e afastando-se, para enxergar em diferentes posições, buscando assim ver o que antes não era visto.

Na sequência, dar um objeto ao aluno/jogador para que cada um descubra uma utilização possível do objeto, transformando-o com ações a utilização escolhida para o objeto.

- 2º momento: *Leitura em jogo* – Reunidos em dupla, é entregue uma pasta com diversos textos para que cada aluno escolha um de seu interesse. Será colocado diferentes gêneros textuais: letra de música, poema, notícia, conto, crônica, receita de bolo, manual do aluno, carta, artigo de opinião, etc.

Em seguida, o aluno fez a leitura do seu texto para o colega. Um ler e o outro escuta a leitura. Depois os dois refletem sobre o texto, conversando sobre o que entenderam. As duplas devem se revezar entre ouvintes e leitores. Escolhem um dos textos para uma leitura compartilhada e lida para a turma.

3º momento: *Fechamento do círculo* – Registro sobre a atividade, expressando suas impressões.

5 – RECURSOS

- Caixa de som
- Classificadores
- Textos impressos
- Objetos (pente, garrafa térmica, caneta, lenço, etc)
- Papel metro
- Lápis coloridos, Revistas, Cola, etc

7 - REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. 5a a 8a série: volume 2 / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Oficina Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Novameria/PUC-Rio, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. ed. São Paulo: Cortez, 1921.

KOCCHAN, Andréa; MORAES, Andrea C; AMARO, J. A. de C; SILVA, Sara de A. **Didática e prática de ensino: uma reflexão em Candau e Freire**. Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – Educação e Linguagem: (re)significando 3o conhecimento, UEG, Campus Inhumas, 2015.

PAVIANI, N. Maria S. e FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. Conjectura. v. 14, n. 2, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação de texto literário**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec, 2016.