

**Beyond the borders: teaching and learning theater in the young  
and adults education**Cilene Nascimento Canda<sup>1</sup>Carla Meira Pires de Carvalho<sup>2</sup>**Resumo**

Ensinar e aprender teatro ainda é uma realidade muito distante de estudantes jovens e adultos, tanto na escola, quanto em outros contextos socioculturais. Este artigo objetiva apresentar reflexões teóricas e metodológicas sobre o ensino do teatro no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas interfaces formativas do ponto de vista teórico da educação estética, valorizando outras formas de conhecimento e produção de sentidos no processo educativo. Para tanto, o texto amparou-se na pesquisa de doutorado, já finalizada intitulada: “Caminhos trilhados em versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos”, buscando articular reflexões atuais acerca dos processos de ensinar e aprender Teatro. A investigação articula correntes teóricas de cunho libertador e humanístico, ancoradas em estudos produzidos

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Pedagoga, com mestrado em educação e doutorado em artes cênicas pela UFBA. É poeta, atriz, ilustradora e arte-educadora. Atuou como professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ministrou diversos cursos e oficinas nas áreas de educação, poesia e teatro. É pesquisadora da área de educação, Educação de Jovens e Adultos, Teatro do Oprimido e artes cênicas, possuindo artigos publicados em revistas especializadas e eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Atualmente, é coordenadora do Projeto de Extensão Balaio de sensibilidades (FACED/UFBA) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL). E-mail: cileneanda@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Possui graduação em Licenciatura em Teatro (UFBA-BA), mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEDUC (UNEB-BAHIA), doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE- (FACED-UFBA). Atualmente integra dois grupos de pesquisa: GELING- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem- UFBA e CARPA- Contemporaneidade em Artes e Pesquisas Articuladas. É autora do livro que discute a inserção do Teatro no currículo da Educação de Jovens e Adultos, intitulado: Professora, no teatro pode rir? Vitória da Conquista, Edições UESB, 2013. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e como coordenadora e vice-coordenadora da área de Artes no biênio 2016-2018. Desde o ano de 2017 até o presente momento atua como professora colaboradora na Assessoria de Cultura e Artes (ASCULT) da UNEB, desenvolvendo o papel de Assistente Pedagógica do curso de Licenciatura em Música na modalidade semipresencial. Coordena o projeto de Extensão: Memórias em Cena: Teatro e Narrativas de Vida na Universidade Aberta à Terceira Idade- UATI/UNEB. E-mail: caumpb2002@yahoo.com.br.

por Paulo Freire, Istvan Mészáros, Suzana Viganó, Flávio Desgranges, dentre outros, embasando a metodologia de cunho crítico e de natureza participativo no campo da Educação Estética, do Teatro e de Educação de Jovens e Adultos. Como resultados, o texto integra a concepção da escola como espaço profícuo de trocas e de valorização do estudante da EJA, a relevância das experiências na cena e no jogo teatral, bem como as reverberações nas histórias social dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Ensino do Teatro. Educação de Jovens e Adultos. Educação Estética.

### **Abstract**

Teaching and learning Drama remains a very distant reality for young and adult students, both as in schools or in other socio-cultural contexts. This article aims to present theoretical and methodological reflections about the teaching of Drama in the Young and Adults education (EJA) and its pedagogic interfaces and its formative interfaces from the aesthetic education theoretical point of view, valuing other forms of knowledge and meaning production in the educational process. For this, the text is sustained by the doctoral research, already finished, entitled: “Caminhos trilhados em versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos, buscando articular reflexões atuais acerca dos processos de ensinar e aprender Teatro”. The investigation articulates liberator and humanistic theoretical movements, anchored in studies produced by Paulo Freire, Istvan Mészáros, Suzana Viganó, Flávio Desgranges, among others, substantiating the methodology of the critical mark and of participating nature in the Aesthetics education, Drama, and Young and Adults Education fields. As results, the text integrates the concept of the school as a fruitful space for sharing and appreciation of the EJA student, the relevance of the experiences on stage and in the theatrical game, as well as the reverberations in the social histories of the subjects.

**Key-words:** Drama field. Young and adults education. Aesthetics education.

### **Introdução**

A relação entre ensinar e aprender, nem sempre causalista, parte do pressuposto de que cada ser é pensante, criativo e imerso em processos educativos que se consolidam em diferentes contextos, espaços e perspectivas. A condição de pensar do ser humano implica em considerar o processo de ensinar e aprender com inúmeras perspectivas, epistemologias e metodologias específicas, com vistas a “proporcionar a aprendizagem do pensar apropriador e livre de autoridades externas, mas dependente das relações afetivas existentes no campo da experiência humana geral” (GALEFFI, 2017, p. 35). É

no contexto das relações afetivas mencionadas pelo autor, que visamos refletir e sistematizar experiências formativas cujo êxito se destina à potencialização da dimensão humanística e da partilha do bem comum a todos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este texto é resultante de reflexões sistematizadas sobre o processo de ensinar e aprender no contexto da Educação de Jovens e Adultos, salientando os desafios específicos dessa modalidade de ensino, bem como a promoção de experiências educativas em teatro para um público com pouco acesso a este tipo de experiência de cunho estético. O esforço intelectual de conceber o teatro como forma de produção de conhecimentos é bastante profícuo no sentido de oportunizar a construção de referenciais epistemológicos e metodológicos emancipatórios, ou seja, uma práxis pedagógica menos engessada e mais criativa e humanizadora, conforme apontamento do educador Freire (1987), a respeito de uma educação de viés libertador, que reivindique uma “pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (p. 17). Desse modo, é emergente a criação de cenários pedagógicos menos excludentes e mais afetivos, bem como menos tecnicistas e mais sensíveis, por assim ser, tomamos, como objeto central do texto, os caminhos constitutivos de uma experiência teatral na Educação de Jovens e Adultos, repleta de saberes e narrativas de vida compartilhadas para além das fronteiras de uma educação tecnicista, disciplinar e acrítica.

Nessa perspectiva, situamos o livro *Educação para além do capital*, no qual Mézarós (2008) se contrapõe a um modelo de educação pautada numa lógica desumanizadora e produtivista voltado para um mercado de trabalho opressor e competitivo do sistema capitalista; e situa a aprendizagem construída nas relações com a vida e com o mundo, afirmando que “esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZARÓS, 2008, p. 53). Diante desse contexto, defendemos uma educação que possibilite aos alunos trabalharem mudanças necessárias para a construção de outras formas de relações, nas quais o capital não se imponha

retirando o brilho do tempo livre, da imaginação e da capacidade criativa, inerente a cada ser. Advogamos em favor de uma educação que forme o sujeito político em sua inteireza, de forma que seja capaz de pensar, sentir e agir, em um processo de transformação radical do hegemônico modelo econômico e político.

Aliado a este campo de proposições, situa-se também a compreensão de que educar vai muito mais além do que a mera instrução, como também o entendimento da urgência de construção de cenários educativos que provoquem o olhar para a beleza e o aprendizado advindo das experiências corporais no mundo, unindo o inteligível e o sensível nos processos educacionais. A sensibilidade é, cotidianamente, desprezada ou negada por uma visão reducionista de cognição, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, contudo, a educação estética proporciona importantes formas de apreensão e significação do mundo, uma vez que “movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isso” (DUARTE JR, 2001, p. 163). Buscando outras formas de educar, com enfoque no teatro, refletimos sobre outras perspectivas de estar-juntos-no-mundo, de conviver e de construir novas paisagens de vida social, sendo esses os elementos que nos movimentam neste debate.

O teatro é compreendido como processo criativo, com epistemologia e metodologia próprias e, no texto, se constitui como experiência de ensinar jovens e adultos, para além das fronteiras impostas pelo sistema capitalista classificatório, meritocrático e excludente. Ao proporcionar espaços/tempos de experiência estética integrada à formação política de jovens e adultos, a partir das narrativas de suas histórias de vida, entendemos que “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades sociais” (PIMENTA, 1999, p. 15).

Ao entender a dimensão estética da educação, como lugar da experiência provocadora de sensibilidade, sem limitá-la a questões tecnicistas, salientamos a necessidade de configuração de uma nova organização

institucional, de forma híbrida, com maiores referências culturais externas, rompendo fronteiras no ato de aprender, de pronunciar e de intervir no mundo, uma vez que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 44). No bojo deste tipo de formação, encontra-se a produção de sentidos e significados inerentes a processos estéticos e humanísticos. Desse modo, as perguntas que norteiam o presente texto esboçam-se em torno de um viés teórico e empírico da realidade da EJA, a saber: a) Quais os desafios políticos, sociais e pedagógicos do ensinar e aprender teatro na Educação de Jovens e Adultos? b) Como os estudantes da EJA atribuem sentidos e significados às experiências de teatro na escola? Tais perguntas perpassarão todo o texto, tendo como base o sistema capitalista em vigor e as formas de educação que visem a sua superação, bem como a paulatina constituição de cenários educativos sensíveis, inovadores e humanísticos.

Assim, almejando a construção deste lugar híbrido, de formação para além das fronteiras, investimos na sistematização de um processo educativo constituído por experiências estéticas, culturais e pedagógicas que mobilizem o sujeito da EJA a pensar as possibilidades de ser, estar e atuar no mundo. Os elementos provocadores do ato de ensinar e aprender presentes nessa modalidade de ensino foram os jogos teatrais, que oportunizam despertar uma postura estética, ética e crítica, no sentido de possibilitar uma leitura sobre as relações sociais, conforme reflete a autora Viganó (2006) sobre a experiência em teatro:

A prática teatral surge então como uma possibilidade de resgate dessa experiência em sua maior amplitude. Ao trazer à tona o diálogo com o outro, a capacidade libertária de imaginação e criação, a resolução de problemas concretos que conduzem à produção de um discurso simbólico, o teatro abre fronteiras para novas possibilidades de experiência humana e liberta a obra de qualquer caráter funcionalista. Parte, ao contrário, para um encontro do homem com a sua condição de artífice na construção de mundos e de ator consciente no processo histórico (VIGANÓ, 2006, p. 37).

Ensinar e aprender na imersão em experiências artísticas na escola possibilita o rompimento com a passividade e a abertura para o diálogo comprometido com a vida e com a justiça social de modo a apresentar-se

contra a crescente destruição do estado democrático brasileiro. As ações cênicas estimulam o exercício da imaginação, o trabalho em grupo, o sentido dado às memórias e narrativas de vida dos educandos e a ampliação da subjetividade que capta, além disso, dá sentido e organiza elementos para a criação e a expressão. A experiência em si, de compartilhamento estético, oferece oportunidades de formação integral – dimensões cognitivas, sensíveis, corporal e cultural – do sujeito jovem e adulto, em toda sua inteireza e participação na cultura. Assim, com vistas a ampliar as reflexões sobre as potencialidades da educação estética, do fenômeno social e formativo da EJA, partimos do entendimento de que

a educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JR, 2001, p. 185).

Diante esse contexto, este texto se debruça sobre o repertório de interações mediadoras de processos criadores na EJA, com vistas a romper dicotomias entre razão e sensibilidade, entre corpo e cognição, entre escola e cultura, bem como superando perspectivas de ensino ainda muito centradas na mera instrução. A educação estética contemporânea requer da escola a criação de espaços e contextos híbridos, com a valorização da interdisciplinaridade e do diálogo entre diferentes culturas, entendendo que “a escola não pode limitar-se à ação de ensinar” (VEIGA, 2012, p. 64).

Desse modo, portanto, a escola pública é o lugar do exercício democrático da produção de saberes ampliados, frente a uma postura educadora e humanista repleta de “consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 51); nesse contexto educativo, destaca-se uma “presença criadora através da transformação que realizam” (FREIRE, 1987, p. 51) no mundo da escola e da vida. Encontramos no teatro uma fonte inesgotável para se exercitar contextos e práticas educativas que valorize essa presença criadora e transformadora do mundo em que habitamos.

## 1. EJA para além das fronteiras: ensinar e aprender teatro

Escrever sobre fronteiras nos remete ao contorno que demarca, ao limite que segrega e à separação de espaços geográficos. No caso da EJA, é importante considerar as fronteiras também como barreiras materiais e simbólicas, enfrentadas no acesso e na permanência de sujeitos trabalhadores na escola, bem como os limites de se ofertar espaços e tempos educativos de qualidade, tendo como foco a sensibilidade e a humanização. Fronteiras, no caso da EJA, remetem-nos a problemas diversos de ordem política, em um contexto de profundas violações de direitos dos trabalhadores e, também, pedagógicas as quais perpassam desde o entendimento das necessidades reais do público da EJA e vão para além da fronteira da mera instrução.

Uma educação verdadeiramente sensível e dialógica dá a voz aos sujeitos que ela se propõe a educar, pois “falar, por exemplo, em democracia é silenciar o povo. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1987, p. 47). Por esta razão, este estudo dá vez e voz aos estudantes da EJA, silenciados em suas trajetórias de trabalho, educação e vida social, aportando saberes e experiências estéticas pertinentes à sua emancipação. O propósito deste artigo não é tecer um relato amíúde sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário político brasileiro, tampouco deixar de contemplar tais categorias, mas, antes disso, o debate proposto nos lança a pensar em outras conjecturas de uma educação que ultrapasse as fronteiras impostas no cotidiano social ao público da EJA, contemplando experiências de cunho sensível, estético e crítico, nas quais

o educador tem o papel de mediação entre o conhecimento elaborado e o estudante, proporcionando-lhe atividades, situações e vivências que facilitem a apropriação do saber. Ou seja, cabe ao professor possibilitar situações de aprendizagem que elevem o conteúdo que o estudante já traz consigo em estruturas mais complexas de habilidades. (CANDA, 2006, p. 116).

A proposta neste texto, de cunho reflexivo e analítico, consiste em discutir uma experiência exitosa de ensino de Teatro com o público específico de EJA, considerando a existência de diversos contextos formativos, sendo que

cada situação de ensino na educação de pessoas adultas se traduz em um conjunto de características, de contextos sócio-econômicos e culturais próprios e por isso mesmo, há inúmeras possibilidades teórico-metodológicas de se descrever e analisar as ambiências formativas, berço do processo de ensinar e aprender na modalidade de ensino aqui estudada.

Mas, quem são esses sujeitos? Que contextos educativos são necessários à sua aprendizagem? Quando pensamos nos educandos da EJA, remetemos instantaneamente a pessoas que retornam à escola, na fase adulta, para dar início ou continuidade aos estudos e sem dúvidas são eles que estão no cerne desta discussão. Porém, segundo Dayrrel (2006) a escola, como espaço pulsante e sistematizador de saberes e experiências de mundo, é constituída de diversos aspectos que ampliam ou restringem o fazer pedagógico, desde o espaço físico às relações interpessoais, tendo, ainda, uma proposta curricular que expressa os princípios, os objetivos, os conteúdos e o contexto onde os sujeitos da educação, como professores, alunos, funcionários e a própria comunidade são os principais atores, produtores e beneficiários. Pensando nesses contextos formativos e nas inúmeras interfaces que concebem e consolidam a ação reflexiva na escola pública, este texto foi produzido com vistas a compreender o entrelaçamento de percursos formativos teatrais, como propulsores do processo de ensinar e aprender na EJA.

Durante muito tempo, os sujeitos da pesquisa, ou seja, os educandos da EJA estiveram afastados da instituição escolar por diversas barreiras e fronteiras de ordem socioeconômica, em um país explorado e violentado pelo capitalismo em sua faceta mais severa. A insatisfação com sua baixa inclusão ou, ainda, em muitos casos, a própria exclusão do mercado de trabalho por falta de escolaridade ou de capacitação profissional tornam-se motivações recorrentes nas suas falas ao justificarem a decisão de retorno aos estudos. No entanto, também se constituem como fronteiras, pois se costuma esperar da escola a reprodução “e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 35), diminuindo a dificuldade de experimentação de outras formas de ensinar e de aprender no ambiente escolar. Isso porque a representação de escola e de superação social está intimamente ligada ao fato de que “para dominar, se esforçam por



deter a ânsia de busca, a inquietação, poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 1987, p. 26).

A desistência do aluno de EJA em dar continuidade à sua escolaridade, por exemplo, além de trazer consequências negativas para si próprio, reflete de forma negativa no âmbito escolar, causando conflitos, fronteiras e interpretações equivocados sobre o fenômeno da evasão escolar por parte do aluno do noturno. Tal problema é tratado quase que exclusivamente direcionado à formação docente, mas ao entendermos o contexto capitalista de sua produção, entendemos, também, que eles extrapolam a docência. Observa-se uma tendência de se atribuir culpados e de apontar erros de forma aleatória, simplista e minimizada, colocando quase sempre o educador e suas metodologias utilizadas em sala de aula, como principais responsáveis pela situação crônica do fracasso escolar, pois

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZARÓS, 2008, p. 27).

Assim, direcionando a culpa desse “fracasso histórico” para o educador e abandonando o *objetivo de uma transformação social qualitativa*, conforme reivindica o autor, a sociedade exime-se do papel de cobrar dos poderes públicos políticas educacionais de qualidade para esses sujeitos, enquanto que o poder público, por sua vez, sente-se isento de qualquer responsabilidade, ignorando as reais necessidades político-pedagógicas enfrentadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nesse ciclo vicioso de fuga dos problemas enfrentados pela realidade dessa modalidade de ensino, encontram-se os protagonistas da trama na vida real: jovens e adultos frustrados em seu processo de escolarização e profissionais desmotivados, além de muitas vezes, conformados com as fronteiras que limitam a sua plena humanização.

A escola apresenta, assim, uma tarefa histórica fundamental de transformação, “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZARÓS, 2008, p. 27), constituindo condições efetivas para práticas pedagógicas que desestabilizem a lógica

opressora hegemônica, buscando refletir sobre as causas dos problemas sociais, bem como equipar os sujeitos com ferramentas para recriar e reconstruir a sua relação com o mundo.

Vale ressaltar que, assim como os alunos, os professores da EJA também se encontram às margens das políticas educacionais, fechadas em limites fronteiriços no que se refere à formação docente continuada ou, ainda, voltada para as mesmas características do ensino de crianças e adolescentes. Essa realidade vem mudando, paulatinamente, na medida em que as concepções e as identidades da EJA vêm sendo refletidas e disseminadas no âmbito educacional brasileiro. É nesse sentido que buscamos contribuir para a produção de debates em torno dos processos de ensinar e aprender em contextos como estes em que estamos colocando em pauta, tendo como referência epistemológica e metodológica o Teatro, tomando-o como forma de produção de conhecimentos e de educação estética.

Aliado a pouca ou quase nenhuma formação docente direcionada ao público da EJA, existe o fato de a escola não estar preparada para receber esses alunos de forma adequada e acolhedora, com investimento em sua dimensão estética e crítica. Em geral, os sujeitos aprendizes da EJA enfrentam dupla ou tripla jornada, desempenhando atividades que envolvem o trabalho, a família e a escola, os professores, por sua vez, também enfrentam essa realidade social, desde a falta de esperança e o cansaço.

Tal realidade, tanto do aluno da EJA quanto do professor, dificulta que o processo de ensino/aprendizagem seja repleto de sentido e, de fato, possa contribuir para a efetiva humanização, para além das fronteiras impostas. Essa questão não limita o processo de ensinar e aprender, em específico, mas agrega um conjunto de condições concretas do trabalho pedagógico, como explica Dayrell:

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

Vista sobre este prisma, a escola não é concebida como um espaço que possibilite a intensa construção de relações interpessoais, mas ao contrário, termina subjugando questões como a afetividade, a interação grupal, as trajetórias de vida, a construção de laços de amizade, a cooperação entre os alunos e estes com o professor a um segundo plano. Assim, experiências de partilha de sensibilidade, como é o caso do teatro, tendem a ser desvalorizadas ou mesmo suprimidas do cotidiano escolar da EJA e por esta razão, cabe reafirmar o teatro como área de conhecimento, sendo ele em si mesmo experiência educativa, capaz de potencializar a produção de um tipo de conhecimento singular, sensível e subjetivo, impossível de ser mobilizado e investigado somente pelas vias do discurso verbal e do intelecto. Salientamos também que ferramentas tradicionais de ensino não dão conta da complexidade do fazer cênico, marcadamente pela presença, pelo sentido dado pelo sujeito à experiência vivida de natureza efêmera. Os estudos de Pupo (2005) realçam a natureza do trabalho educativo em teatro, afirmando a sua complexidade, uma vez que

a atividade teatral é vista como um sistema de significação com múltiplos códigos – gestualidade, cenário, figurino, iluminação [...]. A representação é constituída por um conjunto de sistemas de signos que só adquirem significado uns em relação aos outros (PUPO, 2005, p. 1).

Assumir a complexidade da experiência teatral ajuda-nos a refletir a natureza e as peculiaridades do processo de ensinar e aprender teatro, compreendendo-a para além das fronteiras individuais ou do resultado artístico espetacular, mas como campo de descoberta e afirmação das potencialidades do ser, aspectos que estão em diálogo com o pensamento de Rancière (2005), ao convocar, em *A partilha do sensível*, a discussão sobre outros modos de produzir conhecimentos não convencionais, para além das fronteiras da tradição. Tal proposta integra – de modo efetivo – o saber, o pensar e o sentir, com diferentes formas de visibilidade do conhecimento produzido e, com isso, o autor destaca a partilha do sensível como modos diferentes de pensar que implica uma determinada ideia da efetividade da cognição.

O estudo em cena resulta de outros modos de pensabilidade, por considerar que o corpo dos sujeitos vem sendo subjugado historicamente ao lugar de subordinação, de cansaço e de desmotivação, no âmbito da vida dos sujeitos da EJA. Ensinar e aprender teatro para jovens e adultos perpassa o questionamento e a problematização da supervalorização da razão em detrimento do processo de aprendizagem que contempla o corpo, a sensibilidade e a subjetividade. A ação do corpo enquanto sujeito que age, aprende e interage – e não simplesmente como sujeito produtivo do lucro no sistema capitalista – apresenta uma quebra de paradigmas dos modos tradicionais da produção de conhecimentos na escola.

O ensinar e aprender teatro questiona também a dicotomia clássica entre sujeito-objeto e a separação corpo-mente, da perspectiva cartesiana, apontando para a emergência de construção de um novo espaço cognitivo, de modo a ultrapassar o sentido das produções técnicas e instrumentais da ciência, uma vez que

Ao teatralizar a realidade, criamos uma metáfora, uma imagem do real: uma representação que expressa determinada percepção sobre o real. Assim, nos afastamos da realidade em si para vê-la em sua imagem, que nos possibilita ampliar a visão de todo acontecido. Podemos ser espectadores de nossa própria história em sua representação. (SANTOS, 2016, p. 203).

Tal postura nos aponta para a disseminação de reflexões acerca de abordagens que valorizem e revelem as capacidades múltiplas de ensinar e aprender teatro no âmbito da aprendizagem inventiva na EJA. Entendendo, portanto, que o corpo todo é cognitivo, atravessado por experiências de afetos, sensações e significados, assim reafirmamos que o conhecimento gerado pelo teatro é um saber corporificado.

O teatro como gênero artístico e literário “é também uma aprendizagem dos afetos e dos perceptos, um mergulho na vivência estética do corpo próprio como lugar de afetos e palco da pessoa que dele se dá conta como consciência intencional” (GALEFFI, 2018, p. 41). Este lugar da consciência do fazer e do ver-se pelo olhar de outros possibilita um mergulho em si mesmo e nas relações de afetos promovidas pela arte do encontro e pela partilha do sensível; implica, portanto, em ampliação das experiências. É significativo também

realçar como Bondía(2015) traça o seu conceito de experiência, apresentando, primeiramente, o que não é experiência, posto que

La experiencia no es una realidad, una cosa, um hecho, no es fácil definir ni de identificar, no puede ser objetivada, no puede ser producida. Y tampoco es una idea, um concepto, uma categoria clara y distinta. (BONDÍA, 2015, p. 16).

Desse modo, é possível afirmar que se a experiência não pode ser produzida, não pode ser feita, tampouco categorizada e se encerrar em um conceito, trata-se então de um modo de estar no mundo repleto de sentido, de querer, de tocar e mover algo em nós. O processo de ensinar e aprender teatro, para além das fronteiras, apresenta diferentes possibilidades de abordagem, pois como processo de criação, o teatro é busca, é aventura e é investigação.

A valorização de uma dimensão estética na EJA representa um desafio contemporâneo para a pedagogia, na medida em que implica na revisão de práticas de ensino e de atos de currículo. O trabalho com a sensibilidade alude a mobilização de princípios essenciais da produção e difusão do conhecimento, como o diálogo, a participação ativa, a valorização da experiência estética e a criação humana, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas dos sujeitos envolvidos. Considerar o processo de ensinar e aprender teatro, como campo crítico de produção de conhecimento, é imprescindível para a difusão de saberes e para o compartilhamento de experiências sensíveis fundamentais à construção de uma sociedade mais ajustada ética e esteticamente.

## **2 Metodologia**

O artigo apresenta como horizonte metodológico a Pesquisa Participante, doravante PP, por favorecer o campo de diálogo e de partilhas da ação dos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, em constante interação na pesquisa. Demo (2004) ressalta o valor qualitativo da pesquisa, como lugar para a mediação participante, de forma não-linear, com busca incessante para alcançar as sutilezas “escondidas ou soterradas” que se configuram em valores e atitudes dos sujeitos em formação na pesquisa, uma vez que:

O lado qualitativo da pesquisa torna-se bem mais explícito, além de complexo e exigente. Embora não seja fácil delimitar “qualidade” [...], contento-me em salientar sua face intensa e não-linear. Por

intensidade entendemos dimensões mais profundas da realidade, muitas vezes escondidas ou soterradas, mais propriamente subjetivas e pessoais, que marcam comportamentos e atitudes e contextualizam fenômenos fundamentais da cidadania, como participação. (DEMO, 2004, p. 21 e 22).

No âmbito da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem metodológica da Pesquisa Participante, por esta possibilitar, de acordo com os estudos de Demo (2004), uma participação efetiva dos sujeitos da pesquisa, valorizando a autonomia, a voz ativa e os saberes elucidados no processo de produção:

A PP pode ser alocada dentro do espaço da pesquisa prática, como corrente específica, embora preferamos colocar ambas como sinônimas. A PP busca a identificação totalizante entre sujeito e objeto, de tal sorte a eliminar a característica de objeto. A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade própria. (DEMO, 2004, p. 43).

Nesse sentido, os processos criativos em teatro são identificados como formação que provoca a “identificação totalizante entre sujeito e objeto” (DEMO, 2004), em uma produção criativa resultante da investigação colaborativa. Compreendido como um conjunto de jogos coletivos de experimentação artística, o processo desta pesquisa participante ocorreu entre os anos de 2012 e 2014, em uma turma de EJA de uma escola pública municipal na cidade de Jequié, Bahia, a qual buscou investigar princípios e ressonâncias de um processo de ensino de teatro na Educação de Jovens e Adultos, no nível de ensino fundamental, com 12 sujeitos atuantes de modo ativo, sendo a maioria composta por mulheres. Tais investigações resultaram na tese intitulada *Caminhos trilhados em versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos* (CARVALHO, 2015), a qual faz um intercruzamento entre o teatro, às narrativas de histórias de vida e a literatura de cordel.

Para este artigo, fizemos um recorte compreensivo, elegendo duas categorias teóricas: a EJA e o ensino de teatro, buscando compreender as fronteiras e as potencialidades do processo de ensinar e aprender teatro na Educação de Jovens e Adultos. A referida pesquisa lançou mão, através da Análise de Discurso sob a ótica de Pêcheux (2014), de investigações criteriosas das falas dos sujeitos da EJA, seus discursos permeados por suas

inquietações, suas expectativas e desejos, no cerne da investigação de modo a centralizar os alunos da EJA que participaram da pesquisa como protagonistas e analisando os discursos produzidos por eles, a partir das múltiplas possibilidades de se trabalhar o teatro em sala de aula. Desse modo, articulamos o fazer teatral com as narrativas e histórias de vida dos sujeitos envolvidos, resultando em reflexões sobre as potencialidades do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

Como afirmam Laville e Dionne (1999), as pesquisas nas ciências humanas estão longe de serem investigações “fixas”, engendradas sob um único aspecto ou um único ponto de vista. Neste caso, nos colocamos como pesquisadoras do contexto da EJA e professoras que trabalham com o Teatro como campo de produção de saberes, conhecimentos e experiências. Neste sentido, avançamos nas reflexões direcionadas a essa relação contínua de processos formativos que dizem respeito à experiência de partilha de sentidos dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, considerando-os como sujeitos centrais, cerne do processo educativo mediado pelo teatro.

A pesquisa desenvolvida com os alunos da EJA durou cerca de dois anos e contou com encontros semanais, através das oficinas de Teatro, nas quais os alunos foram convidados a falarem de si, das suas vivências, das suas experiências corriqueiras, dos fatos positivos e negativos que marcaram a sua vida e das transformações que sucederam em suas trajetórias através do enfrentamento de conflitos.

Ao entrar em contato com os conteúdos práticos do fazer teatral, os alunos da EJA foram convidados a experimentarem-se como alunos-atores, trabalhando o fazer cênico através dos jogos improvisacionais cotidianamente em sala de aula. Ao longo do processo, é perceptível o grau de aprendizagem teatral de cada participante imerso na experiência do jogo cênico:

por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. (KOUDELA, 2006, p. 43).

aprendizagem provocada pelos jogos dramáticos e de improvisação de cenas mobilizaram conteúdos teórico-práticos no âmbito do Ensino do Teatro.

Foram utilizados autores que, na formação docente da professora-pesquisadora, serviram como aportes teórico-práticos importantes, como Spolin (2005), Desgranges (2011), Huizinga (2010), dentre outros. Os discursos produzidos pelos alunos ao longo das oficinas foram coletados por meio de gravações audiovisuais e anotações escritas à mão pelo professor-pesquisador e serviram de instrumento metodológico para a construção de um Diário de Bordo. Através desse recurso, foi possível coadunar os discursos proferidos pelos alunos em diferentes momentos das oficinas, confrontá-los, analisá-los e categorizá-los ao final do estudo, buscando imprimir sentido as suas vozes, buscando dar vez e voz a estes alunos da EJA, considerando que no processo de ensinar e aprender estes são os sujeitos centrais e para tanto as vozes deles podem e devem contribuir para nortear as nossas práticas cotidianas em sala de aula.

### **3 Resultados e discussão**

Os conhecimentos de teatro emergem do próprio corpo do sujeito, suas falas, suas descobertas, bem como suas histórias de vida, que ao serem lembradas podem ser trabalhadas pelos docentes através de diversas abordagens de ensino de teatro. Evidentemente, os conteúdos advindos de livros didáticos também podem ser contemplados em sessões de estudos, mas aqui estamos nos referindo a um saber que é sentido, corporificado, de manifestação efêmera e expressiva, não sendo, portanto, resultado da mera transmissão, mas de sua vivência e experiência.

O fazer artístico se encontra também na área de processos de autoformação e ao improvisar uma cena de teatro, criada ali, naquele momento, sob a mediação do professor de teatro, o sujeito está dando sentido ao que faz com frequência no cotidiano social, criando, imaginando e improvisando. Em inúmeros momentos e contextos, as circunstâncias nos exigem posicionamentos imediatos e criatividade frente a alguns problemas, bem como concentração para executar uma ação, isso é o que Spolin (2005), importante autora que discute jogos e improvisações teatrais, chama de “estado de prontidão”, ou seja, uma postura de presença qualificada, atenta e lúdica, um estado almejado pelos fazedores da arte teatral, relativa ao tempo



do aqui e agora, tão necessário ao público da EJA, muitas vezes, violado do seu direito de emancipação criativa.

As implicações acerca do teatro na vida do aluno ultrapassam as questões conteudísticas – ressaltando que o teatro tem seu conhecimento e suas técnicas específicas – tomando dimensões bem mais complexas que o processo de formação profissional, estando ligadas às questões da formação intelectual, motora, subjetiva, sensível, estética e crítica, relacionando-se, antes de tudo, com o processo de formação humana. Afinal, ensinar é muito mais do que instruir e requer um comprometimento com o ser humano de modo integral, não apenas sob o olhar cognitivista e utilitário. As aulas de teatro possuem uma liberdade de criação bem intensificada, mas não ocorrem de forma solta, desconexa ou como simples processos recreativos como foram vistas ao longo dos anos.

O componente metodológico do ensino de teatro é o jogo, sendo a capacidade improvisacional, construída em ação no jogo, aquela que coloca o sujeito em estado imaginativo e criativo, capaz de refletir e atuar de modo integrado. Segundo Huizinga (2010), o ato de jogar está presente e faz parte de todos os seres vivos, a diferença é que, na natureza humana, os jogos não se resumem a brincadeiras lúdicas como ocorre entre os animais, pois eles se apresentam desde as formas mais simples àquelas mais complexas, sendo a produção de sentidos, considerada, principalmente, pelo acesso à linguagem e pela nossa capacidade intelectual. O autor adverte que somos naturalmente jogadores e precisamos nos manter aptos para o jogo, para nos relacionarmos culturalmente. Segundo o autor, o jogo:

Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato do jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2010, p. 3-4).

Esse elemento não material presente no jogo, mencionado por Huizinga (2010), pode ser visto de diferentes óticas. Em nosso caso, podemos supor que

se trata de um processo de produção de sentidos, caracterizado pela amálgama de aprendizagens e por diferentes processos, como a imaginação, a criação, a autonomia e o prazer, estão envolvidos de modo a contribuir para a formação de quem joga, em cena ou na vida cotidiana. Assim, a experiência de ensinar e de aprender teatro é uma proposta intensa, de muito labor e expectativa, sendo o professor aquele que se vê muitas vezes como numa “ilha”, pois, de um lado há ainda o desconhecimento dos modos de produção de conhecimentos nessa área, como também incompreensões pedagógicas acerca do teatro em sala de aula; por outro lado, os próprios alunos, de um modo geral, não acreditam que o fazer teatral pode se constituir em um caminho pedagógico em seus processos de escolarização.

Esse cenário se intensifica no âmbito da EJA, pois, via de regra, principalmente os alunos mais velhos foram conduzidos mecanicamente a compreenderem as aulas como um conjunto de procedimentos já marcados e ritualizados, como o uso do quadro, do livro didático e o mais importante, o uso dos seus “corpos” de forma estática, passiva, presos em cadeiras direcionadas ao professor e a um quadro com conteúdos programáticos. A compreensão do corpo como sujeito de aprendizagem ainda é bastante restrita no campo da pedagogia e mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos, portanto, aproximar-se desses sujeitos e entender como compreendem esta experiência é relevante, na medida em que “será na sua convivência com os oprimidos [...] que poderão compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação” (FREIRE, 1987, p. 27). Da convivência com o teatro, alguns relatos expressam o estranhamento e o desconhecimento do tipo de experiência e saberes produzidos em sala de aula destacada nas falas de dois alunos, os quais ilustram bem essa questão:

No começo a gente não entendia o que a senhora queria. A gente pensava assim: Como a nossa vida pode servir pra fazer uma peça? A gente não entendia. Agora a gente já entende. (Salvador).

E nós vamos fazer nós mesmo professora? Ah, eu queria fazer outro personagem [...]. Queria ser uma bailarina! (Milena).

No primeiro depoimento, encontramos a incredulidade referente aos caminhos propostos, por não saberem os resultados que poderiam ser

alcançados, bem como a incompreensão de que a sua história de vida pudesse conter significado suficiente para tornar-se um uma peça de teatro a ser apreciada. No segundo discurso, encontramos um desejo de ser o outro, de ser um personagem, no caso, uma bailarina, visto que

Imaginar é evocar seres, colocá-los em situações, fazê-los viver a seu bel-prazer. É criar um mundo à medida da sua fantasia, nela se libertando. Tudo é possível. Tudo se realiza. Na vida artística, imaginar é um acto criativo. Na vida quotidiana, imaginar é uma actividade paralela à acção que desempenhamos, ancorada na realidade. (POSTIC, 1992, p. 13).

No entanto, em ambos os discursos, nota-se explicita e implicitamente uma ideologia de descrédito de formas de ensinar diferentes das acessadas anteriormente, assim como a visão de que a história de vida pessoal não interessaria ao espectador. A relação que se estabeleceu nesse processo, pode não ser considerada conflitante, mas complexa, pois de um lado temos os discursos proferidos pelos alunos, que minimizam o seu lugar no mundo, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (FREIRE, 1987, p. 28), sendo este um processo ideologicamente trabalhado para que este indivíduo tome como fato imutável o seu fracasso e não se mova, não busque a asserção e a conquista do seu lugar como cidadão nesta sociedade. De outro lado, temos os sonhos, a subjetividade latente em cada um desses sujeitos, a vontade de mudar de vida, de deslocar-se enquanto sujeitos da posição em que se encontram, sendo este último aspecto, o que mobilizou parte dos sujeitos participantes a investirem em seus percursos formativos em teatro, conforme demonstra o depoimento abaixo:

Hoje é dia de teatro, eu tenho que relaxar. Eu digo pra ele: “Deixa eu ser feliz homem! Deixa eu apresentar!” Eu saí na internet. [...] Eu tou feliz, porque apresentei para outras escolas. Uma menina me falou: “Eu vi você apresentando”. Eu fiquei emocionada em ver aquelas pessoas aplaudindo a gente. Dá uma emoção. (Adriana).

O depoimento repleto de sentidos que reverberaram na vida social da estudante, faz-nos considerar que o processo de ensinar e aprender teatro tende a potencializar significativamente o processo de (re) conhecimento, de ressignificação de si e de sua história no mundo. Ao ser vista e contemplada,

a estudante revela muito do que sentiu e refletiu ao estar em cena, sendo reconhecida pelo seu êxito, bem como compartilha a emoção de estar perante o público, apresentando um trabalho que é seu e que faz sentido.

O teatro nos convida a refletir sobre nós mesmos, sobre o mundo, porque é, ao mesmo tempo, reflexivo e estético por sua própria natureza, por isso buscamos “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora” (DESGRANGES, 2011, p. 26). Os educandos da EJA poderiam, ao frequentarem as aulas de teatro, ao assistirem aos espetáculos encenados na cidade, desenvolver-se crítica e esteticamente, tendo em vista que o contato com o teatro já possui em si um potencial educativo e transformador. O processo formativo ocorre inexoravelmente entre o sujeito e a obra de arte, em nosso caso, entre o sujeito e um espetáculo teatral, ou por meio da participação efetiva em processos de criação coletiva.

A partir dessas reflexões acerca das vivências passadas e das expectativas futuras e de como o cotidiano escolar pode se tornar cenário para que todas essas experiências recônditas dos sujeitos venham à tona, apresentamos a mais um depoimento de uma estudante da EJA, Milena Santos, 25 anos, dona de casa, cujo único sonho na vida era se tornar uma bailarina. A aluna Milena demonstrou interesse inicial pelas aulas de teatro, atuando ora como babá, ora como dona de casa, dizia não ter elementos suficientes para falar de suas vivências passadas e assim o fez, optando por falar de seu sonho de ser bailarina. Milena Santos rechaçou completamente a possibilidade de falar das suas experiências passadas, pois, como outros oprimidos “falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar” (FREIRE, 1987, p. 28). A alusão que a aluna faz ao sonho de se tornar bailarina esteve presente em todo o momento nas improvisações cênicas e em discursos proferidos pela mesma, como o descrito abaixo:

Eu mesma tinha um sonho de ser bailarina. Achava que nunca ia realizar. Fazendo essa peça eu vi que dá, quero ser bailarina e vou ser!  
(Milena Silva)

Ao analisarmos o discurso acima, no qual a mesma aluna afirma que, ao participar das aulas de teatro e ao fazer parte de um espetáculo teatral foi possível observar que todos os sonhos são passíveis de serem realizados, pois, as aulas de teatro foram de cunho libertador e humanista e desse modo, “pouco a pouco, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (FREIRE, 1987, p. 28). Nesse processo de despertar, o sujeito produz sentidos diversos, por meio da cena, porque possui significado estético, afetivo e emancipador na relação direta e dinâmica entre a sua subjetividade e o mundo social.

Assim, o discurso produzido pela aluna Milena: “*Achava que nunca ia realizar. Fazendo essa peça eu vi que dá, quero ser bailarina e vou ser!*” apresenta dois momentos históricos, em que no primeiro momento a linguagem reflete ideologias de um fracasso naturalizado e no segundo momento, a linguagem remete a uma tomada de consciência de mundo por parte dessa aluna, acerca do seu lugar no mundo a partir da sua participação nas aulas de teatro, nas quais “imaginar é uma actividade de reconstrução, inclusive de transformação do real em função das significações que conferimos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que têm em nós”. (POSTIC, 1992, p. 13), articulando o conhecimento do real – que impõe condicionantes sociais – e o mundo imaginário, onde tudo se realiza e tudo é possível de acontecer.

Ao experimentar a cena e poder ser a bailarina na ficção, a educanda passa por uma ressignificação, uma tomada de consciência que, mesmo diante de um contexto completamente desfavorável, cujas fronteiras parecem intransponíveis, para a realização efetiva do sonho de ser bailarina, ao entrar em contato com uma linguagem teatral, a busca pela emancipação vem à tona inclusive no próprio discurso da aluna: *Fazendo essa peça eu vi que dá, quero ser bailarina e vou ser!* Exercita, portanto, o lugar mais uma vez evocado por Freire (1987):

os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. (...) A práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução que inaugura o momento histórico desta razão, não

possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida.  
(FREIRE, 1987, p. 29).

### **Considerações finais**

Os processos de ensinar e aprender teatro, vivenciados por uma turma de EJA, mensura algumas inquietações e possibilidades de um trabalho de cunho criativo, inventivo e libertador com sujeitos oprimidos e explorados na vida em uma sociedade capitalista. No ensino de teatro, ao improvisar, o aluno simula situações vividas ou não por eles, abrindo potencialidades para o seu imaginário, podendo se posicionar de outras formas, que usualmente, em sua vida cotidiana não podiam, não se sentiam autorizados, se não fossem as experiências cênicas e inventivas oportunizadas pela escola.

Vale ressaltar que o teatro, em toda a sua amplitude, permite aos sujeitos entrarem em contato com conteúdos teóricos referentes não apenas à Pedagogia do Teatro, mas às diferentes formas culturais presentes ao longo da história da humanidade, articulando os conhecimentos histórico-culturais com a realidade presente, possibilitando o seu amadurecimento crítico e estético. A partir do contato com a prática teatral em sala de aula, os alunos foram convidados a entrarem no universo teatral, compreendendo os códigos culturais existentes na prática de jogos e se comunicando, por meio de jogos e cenas levadas ao público da escola.

Ao encenar fatos cotidianos, o estudante da EJA brinca de ser outra pessoa, assume papéis que, na maioria dos casos, são completamente opostos aos seus perfis e personalidades, experimentando ser mais e trabalhando a dimensão da sua libertação, na medida em que desperta o seu imaginário e a reflexão sobre o mundo em que está inserido. A máscara social é abandonada, conhecendo-se melhor, atuando e jogando simbolicamente consigo mesmo, com seus medos e desejos, mas também com o outro, com o espaço cênico e com o mundo.

Há nessas experiências e experimentações relevantes, potencialidades do processo de ensino/aprendizagem na EJA, pois diz respeito às vidas humanas envolvidas neste contexto. Imaginando e encenando outras realidades, o grupo abre espaço para o teatro em suas experiências, se permitindo ao envolvimento em processos formativos de forma plena e com

isso poder rever e ressignificar feridas e dores de suas vidas, como ampliar o sentido de escola, de educação e de arte, encarando perspectivas de libertação, autonomia e contemplação estética, da cena.

Enfim, ainda há muito que dialogar e aprender acerca das potencialidades da Educação de Jovens e Adultos, necessitando coadunar esforços e outros olhares, para além de outras fronteiras e paisagens educativas, seja a partir dessa investigação ou a partir de outras pesquisas em torno das necessidades e anseios desses educandos da EJA, para que assim estes indivíduos não continuem sendo ignorados pelo poder público deste país e pela sociedade como um todo, e também para que eles se autorizem a desempenhar outros percursos de sensibilização, humanização e de emancipação humana e social.

## Referências

BONDÍA, J.L. Palavra muda: sobre linguagem, experiência e subjetividade. In: COSTAS, A.M.et al (Org.). *ABRACE: arte, corpo e pesquisa: experiência expandida*. Belo Horizonte: Ed. O Lutador;ABRACE, 2015.

CANDA, C. N. *Aprender e Brincar: é só começar...a ludicidade na alfabetização de jovens e adultos*.286fl. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CARVALHO, C. M. P. de. *Caminhos trilhados em versos:Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos*. 293f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

DAYRELL, J. A escola como espaço socio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.  
DESGRANGES, F. *A Pedagogia do teatro:provocação e dialogismo*. 3 ed. São Paulo: Edições Mandacaru. 2011.

DEMO, P. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 8).

DUARTE JR, J. F. *O sentido dos sentidos:a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GALEFFI, D. A. *Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar*. Salvador: Quarteto, 2017.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar*. Salvador: Quarteto, 2017.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Série Debates, n. 189).

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em ciências humanas*. Tradução: Heloísa Monteiro; Francisco Setinerri. Porto Alegre: Artemed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PIMENTA, S. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Tradução: Mário José Ferreira Pinto. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1992. (Coleções Biblioteca básica de educação e ensino). Coleção Docência em formação/Série saberes pedagógicos).

PUPPO, M. L. de S. B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Ed. 34, 2005.

SANTOS, B. *Teatro do Oprimido: raízes e asas – uma teoria da práxis*. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2016.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VEIGA, I. P. A. *Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?* In: VEIGA, I. P. A; A. L. A. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

VIGANÓ, S. S. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.