

A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil

Theater and the Liberating Education of Paulo Freire in health education: experiences in a Brazilian public school

Fernanda Carneiro Leão Gonçalves ⁽ⁱ⁾

Rossano André Dal-Farra ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Luterana do Brasil – Ulbra, Canoas, RS, Brasil. fernandacarneiroleao@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Luterana do Brasil – Ulbra, Canoas, RS, Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-6855-7786>, rossanodf@uol.com.br.

Resumo: Este estudo decorre de trabalho desenvolvido com uma turma de Educação de Jovens e Adultos no Sul do Brasil, fundamentado na educação libertadora, de Paulo Freire, no teatro do oprimido, de Augusto Boal e no teatro espontâneo, de Jacob Levy Moreno, e orientado pela pesquisa participante. Os resultados apontaram a necessidade de desenvolver ações de saúde articuladas com os aspectos sociais, por meio de pesquisas que contribuam para a resolução de problemas a partir da efetivação precípua de um processo dialógico com a comunidade. Da mesma forma, a utilização do teatro espontâneo foi de elevada importância para compreender o “olhar do outro” e garantir o sucesso das ações realizadas pelos profissionais da educação. Diante da associação entre baixa escolaridade, vulnerabilidade a doenças e reduzida qualidade de vida, urge a construção de práticas educativas que sensibilizem toda a população.

Palavras-chave: educação em saúde, teatro espontâneo, educação popular, Paulo Freire

Abstract: *This work has been carried out with a group of Youth and Adult Education in southern Brazil. The theoretical framework was based on Paulo Freire's Liberating Education, on Augusto Boal's Theater of the Oppressed, and on Jacob Levy Moreno's Theater of Spontaneity, and was guided by participant observation research. The results point to the need to develop health actions articulated with the social aspects involved, constructing a research that will contribute to the resolution of problems from a dialogical process with the community. Similarly, the use of the Theater of Spontaneity was fundamental in understanding the "other's perspective", and for the success of the actions carried out by professionals in Education. Against the backdrop of the association between low schooling, vulnerability to diseases, and reduced quality of life, what becomes clear is the urgent need for the construction of educational practices to raise the awareness of the population as a whole.*

Keywords: *health education, Theater of Spontaneity, popular education, Paulo Freire*

Introdução

Dados do levantamento nacional sobre padrões de consumo de álcool no Brasil indicavam em 2007 que 12,3% dos brasileiros entre 12 e 65 anos eram dependentes dessa substância, e 13% dos adolescentes apresentavam padrão intenso de consumo, incluindo o “beber em binge” – consumo de pelo menos cinco doses para homens e quatro para mulheres em um período de duas horas – duas vezes por mês. Cerca de metade dos que bebiam relataram problemas sociais, laborais, familiares, físicos, legais e de violência (Brasil, 2007).

Dados mais recentes apontam que enquanto o consumo mundial de “álcool puro” – indicador utilizado pela Organização Mundial da Saúde (World Health Organization [WHO], 2014) – foi, em 2010, de 6,2 litros por pessoa com 15 ou mais anos de idade, correspondendo a 13,5 gramas de álcool puro por dia, no Brasil o índice foi de 8,7 litros, 13,6 entre homens e 4,2 entre mulheres. Estima-se que em 2012 houve 3,3 milhões de mortes atribuídas ao consumo de álcool no mundo, correspondendo a 5,9% do total (WHO, 2014).

Muitos estudos foram realizados visando compreender a questão, incluindo o de Gomes, Alves e Nascimento (2010), a respeito do consumo entre estudantes da região metropolitana do Recife, e o de Vieira, Aerts, Freddo, Bittencourt e Monteiro (2008), entre escolares no Sul do Brasil. Embora altamente relevantes, a grande maioria dessas pesquisas é de base quantitativa. Há, portanto, escassez de estudos que se ocupem das construções e concepções dos estudantes em relação ao consumo de álcool, tal como proposto por Dal-Farra,

Rycembel, Capella da Silva e Oaigen (2009), na busca de subsídios para abordagens futuras na escola.

Com base nessas premissas, este trabalho foi desenvolvido com uma turma de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública do Sul do Brasil, utilizando o teatro como estratégia para a promoção da saúde a partir da educação libertadora de Paulo Freire (1987), do teatro do oprimido, de Augusto Boal (1980), e do teatro espontâneo, de Jacob Levy Moreno (1984).

O trabalho foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Luterana do Brasil e pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisas (Conep). Todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a divulgação dos resultados obtidos. As cenas do teatro foram gravadas em meio digital para análise, conforme método de Bauer e Gaskell (2008). Um processo dialógico entre pesquisadores e docentes da escola foi desenvolvido, contribuindo para reflexões decisivas sobre a educação em saúde e o teatro como estratégia educativa.

Educação em saúde

Conforme Pelicioni e Mialhe (2012), as primeiras práticas de educação em saúde no Brasil, datadas do século XIX, voltavam-se aos segmentos sociais de maior renda. Segundo Vasconcelos (2001), tradicionalmente o interesse em mudar o padrão sanitário dos escravos e serviçais ocorria apenas quando estes eram considerados foco de doença. Do ponto de vista epistemológico, imperava um olhar que considerava a escola como lócus para corrigir a ignorância familiar que colocava em risco a saúde da criança. Segundo Mohr (2001), a educação em saúde já tem sido incorporada pelas escolas em seus currículos, desde a Lei nº 7.692/71 e do Parecer nº 2.264/74; mas apenas em 2000, com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) o tema ganha destaque e importância. Neste documento, a Educação em Saúde é proposta como tema transversal, juntamente com outros seis temas. O documento justifica a escolha desses temas pela urgência social, por serem graves e de grande importância para o exercício da cidadania, pela abrangência nacional dos assuntos, pelo fato poderem ser

trabalhados desde os primeiros níveis escolares e por favorecerem a compreensão da realidade e participação social.

Educação de Jovens e Adultos e a pedagogia do oprimido de Paulo

Freire

Nas últimas décadas, mais adultos buscaram o retorno aos bancos escolares, seja por necessidade de alfabetização, seja com fins laborais. E, mais recentemente, a EJA também tem recebido muitos jovens que abandonaram as classes regulares.

Segundo Machado (2009), a EJA não se constitui em mera escolarização, já que a produção do conhecimento ocorre no mundo da cultura e do trabalho, em diferentes espaços de convivência. Nesse sentido, é fundamental um referencial pedagógico que faça frente a esse desafio, já que a cidadania é consolidada a partir de um “espaço de construção” que vai além dos muros da escola, desafiando gestores e educadores a articular suas práticas com os pressupostos subjacentes à educação popular e libertadora.

A educação popular é uma concepção pedagógica gestada com o projeto de modernidade brasileira e latino-americana, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma mais clara a partir dos anos 1960, aprofundando-se nas décadas de 1970 e 1980 (Paludo, 2001).

Segundo Freire (1989, p. 6), a liberdade “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados”. Com base nesse pressuposto, a educação libertadora tem entre seus princípios a dialogicidade, a problematização e a reflexão crítica.

O diálogo, para Freire, é o instrumento que possibilita desvelar um contexto a partir dos diferentes pontos de vista dos envolvidos; é a base de uma comunicação entre pessoas cuja relação não é de hierarquia ou de sobreposição, mas de solidariedade, no sentido de que todas estão comprometidas, em última instância, com a transformação do contexto em que vivem. Em tal perspectiva, a problematização é fruto do diálogo, e se dá quando há uma investigação do “universo temático do povo” ou do “conjunto de seus temas geradores” (Freire, 1987),

resgatando saberes locais/regionais, valorizando o patrimônio cultural dos educandos e, ao mesmo tempo, levando a estes o saber acadêmico.

A reflexão crítica ocorre quando formamos pessoas conscientes e socialmente responsáveis. Mas a educação popular transcende um conjunto de “normas” e “princípios”, na medida em que busca a práxis, a educação como prática de liberdade, instrumentalizando o aluno para o contexto em que vive (Freire, 1989).

Algumas indagações se impõem: quais práticas educativas criam espaços dialógicos que favorecem a problematização e o desvelamento do cotidiano, estimulando os educandos a transformá-lo? Como construir práticas educativas baseadas na participação coletiva, na solidariedade e no pluralismo de ideias? Como romper as fronteiras disciplinares com a participação dos sujeitos na construção de sua cidadania? Como possibilitar a aprendizagem individual e coletiva na educação em saúde, buscando a autonomia do sujeito e sua capacidade de reflexão e crítica no cuidado de si e do outro?

Esses foram os questionamentos que impulsionaram a criação de estratégias educativas em torno do teatro para suscitar a livre expressão dos alunos, a interação com o grupo e a aprendizagem interdisciplinar.

Teatro espontâneo e teatro do oprimido

A ênfase nos aspectos simbólicos e de linguagem faz do teatro um instrumento passível de ser utilizado em sala de aula com o objetivo de abrir espaços para a livre expressão dos alunos, a interação e a construção de saberes. O teatro possibilita integrar significados a partir do lúdico, em um clima de liberdade no qual o aluno é convidado a expressar sentimentos, aflições e entendimentos acerca de uma temática. Dessa maneira, o indivíduo se desenvolve nas relações com o grupo e aumenta sua parcela de responsabilidade no sucesso do trabalho, representada pela culminância do esforço de cada participante.

Segundo Reverbel (1997), a utilização do teatro em sala de aula permite desenvolver a autoexpressão do aluno e sua atuação no meio social, explorando a capacidade de relacionamento, a espontaneidade, a imaginação, a observação e a expressão. Mas como trabalhar com o teatro convencional em uma turma de adultos ainda não alfabetizados? Como

atribuir-lhes um roteiro escrito, pronto, com papéis predeterminados? Diante desse desafio, poderiam ser utilizadas as faculdades pedagógicas do teatro?

Este trabalho se apoia nas obras *Teatro da espontaneidade*, de Jacob Levy Moreno (1973), e *Teatro del oprimido: teoria y práctica*, de Augusto Boal (1980), que descreve a experiência do autor com a utilização do teatro para alfabetização de adultos no Peru a partir da técnica do teatro do invisível e da educação dialógica de Paulo Freire (1979a, 1979b, 1989, 2001).

Como primeiro ponto a ser tratado, cabe comparar brevemente o teatro convencional com o teatro da espontaneidade. O teatro convencional prepara o roteiro escrito e configura todos os papéis antes da representação, atribuindo-lhes prontos aos atores. A arte da espontaneidade, em contraponto, não utiliza o princípio da assunção antecipada do papel: “permite-se que o processo de criatividade emergja em estado natural em qualquer fase do desenvolvimento desejado pelo artista. Só o momento decide se o papel deve existir ou não” (Moreno, 1973, p. 52).

O teatro da espontaneidade está alicerçado em quatro pilares, articulados ao teatro do oprimido de Augusto Boal e à educação dialógica de Paulo Freire.

O primeiro pilar, a eliminação do dramaturgo e do texto teatral por escrito, responde à dificuldade primordial do trabalho com uma turma em processo de alfabetização caso se optasse por utilizar a técnica de teatro convencional. Isto porque, enquanto o teatro convencional traz o texto como algo pronto e acabado antes da apresentação, o teatro espontâneo o faz no palco, em tempo real, no que Moreno (1973) denominou de *status nascendi*. Tal característica converge com a proposta do teatro do oprimido de Augusto Boal (1980, p. 17), para quem “o teatro deve ser visto como linguagem apta a ser utilizada por qualquer pessoa, tenha ou não habilidades artísticas”, sendo praticado como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado. Boal (1980, p. 17) pontua que um dos objetivos do teatro do oprimido é “mostrar na prática como o teatro pode ser posto a serviço dos oprimidos para que estes se expressem e para que, ao utilizar esta nova linguagem, descubram também novos conteúdos”. Esta prática coloca o teatro do oprimido lado a lado com o teatro da espontaneidade, uma vez que ambos operam fora do território da imitação, conduzindo seus participantes à criatividade, à autoria e à autenticidade. E, dentro desta ótica de um teatro-criação, identifica-se a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, teoria basilar do teatro do

oprimido de Augusto Boal, pois o “destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação” (Freire, 1979b, p. 38).

O segundo pilar, a participação da audiência, afirma que todos e cada um são atores, e que estes e a plateia são cocriadores. No teatro da espontaneidade, toda a comunidade está presente, pois ele

é o teatro de todos, o crepúsculo do ser e da realidade, onde a própria a realidade é testada quanto à sua realidade. Não é um criador rodeado por uma multidão inativa que o escuta nem o teatro de um único homem; é o teatro de todos para todos (Moreno, 1973, p. 53).

Nesse sentido, Boal (1980, p. 17) assinala que o principal objetivo do teatro do oprimido é “transformar o povo ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. Ou seja, tanto em Moreno como em Boal, o teatro é de todos: todos deliberam o roteiro, revezam-se como atores/espectadores, propõem soluções e debatem o projeto em tempo real. O teatro é concebido como forma de diálogo, conforme preceitua Freire (1987, p. 16) no campo da educação: o “diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta”.

O terceiro pilar traz o princípio de que tudo é improvisado: a peça, a ação, o motivo, o diálogo, o encontro e a resolução de conflitos. Dessa forma, a arte da espontaneidade “traz perante o público os processos primários originais da espontaneidade, não reduzidos e com todas as fases da produção” (Moreno, 1973, p. 61). Isso possibilita transcender um modelo passivo de educação, e “a ruptura criativa desta educação passiva é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos ‘re-percebam’, vejam sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos” (Freire, 2013, p. 74).

Diferentemente de Moreno, Boal propõe que os elementos de cena, o figurino e um breve roteiro sejam preparados antes da apresentação. Porém, nenhum desses componentes é confeccionado com um fim estético em si mesmo, devendo ser vistos também como momentos para o exercício da liberdade e do trabalho colaborativo, em que o processo de criação sobrepuja qualquer resultado plástico ou estético. Nos ensaios, cada cena pode ter mais de um desfecho – ou seja, todas as possibilidades de solução são refletidas e pensadas. A decisão de como a peça seguirá seu curso é tomada por todos, em um processo dialógico. Portanto, ainda que haja

ensaios, a espontaneidade prevalece ao roteiro pronto, e em todos os momentos exercita-se a liberdade como prática.

O quarto e último pilar propõe, em lugar do palco tradicional, “o palco-espaco, o espaco aberto da vida, a vida mesma” (Moreno, 1973, p. 13). Nesse sentido, uma das técnicas teatrais exploradas por Boal é o “teatro do invisível”, que propõe a realização de uma cena em um ambiente que não seja o teatro, como um restaurante, uma praça ou qualquer outro local, com as reações dos espectadores (pessoas que ali se encontram no momento) sendo incorporadas pelos atores. As pessoas que assistem à cena não devem percebê-la como uma representação, e sim como algo real que está acontecendo. A representação, portanto, deve ser “invisível”. Trata-se da vida levada à encenação, sem palco, fundindo atores e “espectadores” (pessoas que ali se encontram e não se percebem como tais). É o teatro da vida, a vida em teatro, o teatro do espontâneo. E, nesse aspecto, o teatro da espontaneidade de Moreno e o teatro do invisível de Boal se encontram.

Assim, Moreno deixou de priorizar a estética do espetáculo e a perfeição da atuação dos atores, pois, para ele, o processo de criação, a integridade e a sinceridade dos atores significavam mais do que a expressão artística em si mesma.

Para Boal, criador do teatro do oprimido, que tem por base a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, o teatro promove a libertação e a transformação social e educativa. Assim como em Moreno, as questões relativas ao processo de criação se sobrepõem às estéticas. Os principais objetivos do teatro do oprimido são transformar o espectador em protagonista da ação e refletir sobre o passado de forma a preparar-se para o futuro por meio de ações transformadoras do cotidiano.

Este artigo apresenta uma experiência de educação em saúde por meio da utilização do teatro em uma turma de alfabetização na modalidade EJA. O trabalho realizado em sala de aula teve por tema a representação do cotidiano de uma alcoolista. Utilizaram-se como referenciais técnicos o teatro do oprimido, com a técnica do teatro do invisível, o teatro da espontaneidade e a concepção de educação dialógica de Paulo Freire (1979ab, 1987, 1989, 2001).

Metodologia

O processo foi realizado durante cinco meses, tendo como finalidade explorar o espectro de opiniões e as diversas representações a respeito da temática (Bauer & Gaskell, 2008), proporcionando aos pesquisadores uma compreensão mais profunda dos significados atribuídos por estudantes e educadores ao consumo do álcool e criando um espaço dialógico para a construção de novos saberes. O cenário foi uma escola do Rio Grande do Sul, em cidade com Índice de Desenvolvimento Humano de 0,717, considerado alto, embora haja elevada desigualdade socioeconômica entre a população, que é composta por 239.384 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2014).

Participaram do processo 11 estudantes da EJA (7 homens e 4 mulheres) das séries correspondentes aos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Dos participantes, 4 tinham entre 18 e 22 anos; os demais passavam dos 27 anos. Ao longo do processo de criação do teatro, 6 alunos (4 homens e 2 mulheres) de outros níveis da EJA, correspondentes aos anos finais do ensino fundamental, se integraram espontaneamente ao trabalho.

Ao longo de duas semanas foram realizadas conversas com a turma a respeito do consumo do álcool e seus efeitos, articulados com a morfofisiologia do corpo humano. Para tanto, foram utilizadas diferentes estratégias, privilegiando o debate e o espaço de diálogo entre professores e alunos.

Como a maior preocupação do grupo quanto ao teatro era em relação à escrita da história – pelo fato de muitos participantes ainda não a dominarem em sua plenitude –, a peça foi realizada de maneira espontânea, em tempo real, sem a necessidade de escrevê-la anteriormente, incorporando os pressupostos do teatro espontâneo. Também foi combinado que todos poderiam fazer intervenções, questionando o que estivesse sendo encenado. Como uma parcela dos alunos aceitou participar do debate mas não assumir o papel de ator, convencionou-se que a intervenção não implicaria na necessidade de assumir o lugar do colega em cena, tal como preconizado pelo teatro do oprimido. Outros acordos importantes definiram que o teatro seria realizado no espaço da sala de aula e que o figurino e o cenário seriam montados dentro das condições da escola, com os materiais ali encontrados.

Na primeira noite a turma definiu o tema do teatro, quem seriam os personagens e como a sala seria organizada. No dia seguinte foram montados cenários e planejada a história, sem

detalhar as cenas, em uma produção coletiva e colaborativa a partir das sugestões de todos. Posteriormente, cada cena foi gravada mais de uma vez. Por último, os alunos solicitaram que a professora fizesse uma narração do que foi gravado em arquivo digital de áudio, posteriormente editado no computador.

Para uma análise do teatro, cujo produto final resultou em um vídeo produzido pelos alunos, utilizamos os critérios propostos por Bauer e Gaskell (2008, p. 345) para imagens em movimento, assumindo que

as representações da mídia são mais que discursos. Elas são um amálgama complexo de texto escrito ou falado, imagens visuais, e as várias técnicas para moldurar e sequenciar a fala, as fotografias e a localização de ambas. A questão não é que exista um caminho para captar todas as nuances a fim de produzir uma representação mais fiel. É, antes, que alguma informação será sempre perdida, outras informações poderão ser acrescentadas, e desse modo, o processo de analisar fala e fotografias é igual à tradução de uma língua para outra. Isto implicará uma simplificação.

Bauer e Gaskell enfatizam que a definição de uma “unidade de análise visual” pode seguir diferentes critérios, abrangendo desde a análise do ângulo da filmagem de cada cena até a codificação de quantos personagens aparecem em cada momento, seus gestos, roupas, posturas, falas e comportamentos. A condição é que tais critérios sejam explícitos, de forma que sejam criadas regras para a decodificação das informações visuais.

Para analisar as cenas, elegemos quatro grandes categorias, vinculadas às questões norteadoras: estrutura da história, cenário, personagens e processo de criação (Quadro 1).

Quadro 1: Critérios para análise do teatro

Unidade de análise	Elementos de análise	Perguntas norteadoras
Estrutura da história	Assuntos abordados; escolha dos ambientes; número de cenas; ordem e tamanho de cada cena; número de personagens; clímax na história; conflitos e soluções; desdobramentos e finalização da história.	Quais foram os assuntos abordados na história? Como foram articulados? Quais e quantos foram os ambientes escolhidos como cenário? Em que ordem apareceram? Qual o tempo e importância dedicados a cada um? Quantos personagens? Há algum clímax, conflito ou problema? Como foi resolvido? Como é finalizada a história?
Cenários	Tamanho do cenário; localização; elementos de cena; forma de uso e apropriação pelos personagens.	Qual é o tamanho do cenário? Onde está localizado e como foi escolhida a localização? Quais e quantos são os elementos em cena? Em que plano estão localizados os elementos e como são utilizados pelos personagens?
Personagens	Número de personagens em cada cena; papéis escolhidos; relação entre os personagens; gênero; roupas; gestos; linguagem; comportamento.	Qual é o número de personagens em cada cena? Quais foram os papéis escolhidos? Como foram distribuídos e atribuídos os papéis pelo grupo? Quantos personagens em cada gênero? Como são as falas, os gestos? Como se vestem para os papéis?
Processo de criação	Tempo; número de alunos participantes; discussões e negociações; preocupações com o preparo.	Qual foi o tempo necessário para a criação de cada cena? Quantas vezes teve que ser gravada e por quê? Quantos alunos participaram da elaboração da cena (falas, cenário, personagens)? Houve preocupação em preparar algum elemento com antecedência?

Resultados e discussão

A história foi dividida em seis partes realizadas em cenários diferentes, montados na sala de aula com objetos disponíveis na escola. Os cenários foram: um bar, a residência onde morava a personagem principal (alcoolista), a casa de uma vizinha, uma sala de aula, um posto de saúde e um grupo dos Alcoólicos Anônimos.

A primeira cena aborda a história de uma mãe trabalhadora que, após sair do trabalho, vai a um bar ingerir bebida alcoólica. É relevante tal escolha por parte dos alunos, tendo em vista a histórica representação do alcoolismo associada aos homens. Entendemos que tal aspecto decorre das potencialidades do teatro espontâneo, que expõe de forma mais evidente as intencionalidades dos estudantes na veiculação das representações que circulam no contexto, já que, no Brasil, a proporção de famílias com mulheres como pessoa de referência aumentou de 28% para 38% entre 2002 e 2012 (IBGE, 2013).

Em relação ao consumo de álcool, os índices apontam para 65% entre os homens e 41% entre as mulheres, sendo que 60% dos homens e 33% das mulheres afirmaram consumir pelo menos cinco doses na ocasião em que mais beberam no último ano (Brasil, 2007). Em 2013 os dados apontavam para 13% de mulheres e 36,3% de homens afirmando consumir bebidas alcoólicas pelo menos uma vez por semana, embora no Rio Grande do Sul, local em que foi realizada a presente pesquisa, tais índices tenham chegado a 47% para homens e 17,3% para mulheres. No entanto, nos 30 dias anteriores à pesquisa 18,9% dos homens e 4,8% das mulheres relataram alguma ocasião de uso abusivo (IBGE, 2014). No mundo, segundo dados da OMS (WHO, 2014), o percentual de homens que relataram consumo pesado de álcool foi de 20,7% e de 5,2% entre as mulheres.

Os alunos organizaram uma estante com latas de cerveja e garrafas cheias de líquido transparente, aludindo à “cachaça”, comumente comercializada nos bares locais – em “doses”, diferente da cerveja –, especialmente por seu baixo custo.

A personagem do teatro, ao afirmar que “sai do serviço diariamente” e dirige-se a um bar para “esquentar a garganta” e “afogar as mágoas”, caracteriza culturalmente o hábito de beber após o trabalho. Optou-se, portanto, por representar uma situação em que a personagem está regularmente empregada. Sobre essa relação entre álcool e atividade laboral, dados da Organização Internacional do Trabalho (2003) apontam que cerca de 40% dos acidentes estão relacionados com o consumo de álcool, que aumenta também a tendência a atrasos e ausência por oito ou mais dias.

Em relação ao consumo por mulheres, muito do que se conhece foi obtido a partir de estudos comparativos com o alcoolismo entre homens. A OMS incentiva a realização de

pesquisas sobre alcoolismo feminino que tragam estatísticas sobre o uso e apontem as repercussões do álcool na saúde da mulher, na gestação e na saúde fetal.

Dados do Instituto Nacional do Seguro Social indicam que entre 2012 e 2016 foram concedidos 29.880 benefícios de auxílio-doença por transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de álcool no Brasil (Brasil, 2017). Dados da OMS (WHO, 2014) apontam que, em 2010, 8,2% dos homens e 3,2% das mulheres apresentaram doenças associadas ao consumo de álcool.

Além da escassez de estudos sobre o consumo de álcool por mulheres, observamos também uma lacuna no que se refere à análise das representações e significados atribuídos ao uso abusivo de álcool no que tange às relações de gênero.

O segundo ponto a ser analisado diz respeito à justificativa para beber: “esquentar a garganta” e “afogar as mágoas”. No Sul do Brasil são registradas as mais baixas temperaturas do país, atingindo valores negativos durante o inverno. Nessa estação do ano o álcool é procurado, erroneamente, como forma de “aquecer o corpo”. Em relação a “afogar as mágoas”, pode-se observar uma expectativa de um estado psíquico alterado pela droga (Cavariani, Oliveira, Kerr-Correa, & Lima, 2012).

O terceiro aspecto diz respeito à palavra “diariamente”, que nos traz a questão do alcoolismo como um hábito, vinculando a dependência ao consumo continuado e abusivo da droga. Cabe relatar ainda que a preparação desta cena, no dia anterior, foi precedida de discussão dos alunos sobre quem assumiria o papel de alcoolista. Em um primeiro momento toda a turma concordou que tal papel deveria ser desempenhado por um homem, ficando clara a associação entre alcoolismo e papéis de gênero. Surgiu então a discussão sobre o consumo por homens e mulheres e sobre o porquê de o papel não poder ser desempenhado por uma aluna.

Na continuidade da primeira cena, a mulher, representando a mãe, bebe várias doses sem que o dono do bar interaja visualmente com ela. Ele apenas serve a bebida, dose após dose. Após três copos, a fala da mulher fica lenta. Ela bebe uma dose no gargalo e sai cambaleando, dizendo que terminará de beber em casa. Os efeitos do álcool sobre o organismo – confusão na fala e perturbação motora – são demonstrados segundo o olhar dos estudantes.

O fato da personagem sair pela rua bebendo demonstra a perda de uma preocupação com o olhar social em relação ao seu comportamento, sinalizando que o hábito de consumo se inicia no bar e continua no ambiente familiar.

A mulher que trabalha e cria seus filhos sozinha, como “chefe de família”, o uso do álcool para “afogar as mágoas” e os seus efeitos físicos são alguns pontos de destaque na primeira cena. Assim, pode-se observar que “o teatro costuma espelhar sofrimentos alheios, mas aqui, no Teatro da Espontaneidade, ele encena nossa própria aflição” (Moreno, 1973, p. 47), podendo, portanto, ser instrumento de práxis humana, “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 1979b, p. 15), ou, conforme propõe Boal (1980), uma linguagem que se materializa quando viva e presente, e não como um produto acabado, que mostra imagens do passado.

A segunda cena ocorre no ambiente familiar, na cozinha, onde os dois filhos homens esperam a mãe. Tradicionalmente, nas casas do interior do Rio Grande do Sul, a entrada pela cozinha é a mais utilizada. O cômodo desempenha um papel importante na convivência da família e na recepção de visitas, possivelmente uma herança da cultura italiana, responsável por boa parte da colonização do estado. Não há a representação de um homem na condição de companheiro ou marido da mulher, que é representada como “mãe de família”, em substituição à expressão “pai de família”.

Um dos filhos realiza as atividades domésticas quando a mãe chega embriagada e reclama da falta de organização e limpeza da casa. “É por isso que eu bebo”, ela diz. A mãe então grita com os filhos e joga objetos no chão, com força. Os filhos então se retiram para a casa da vizinha.

A cena traz a questão da violência doméstica e dos efeitos do álcool na convivência da família. Nesse momento, houve várias intervenções dos alunos, a principal delas no sentido de a turma opinar que a cena fosse “mais violenta” e que a mãe “gritasse mais alto” e lançasse os objetos com mais força”. Uma cena vívida, onde o teatro da espontaneidade mostra ser

o lugar da verdade sem restrições. Cada um mostra aquilo que pode. É o teatro de todos, o crepúsculo do ser e da realidade, onde a própria realidade é testada quanto à sua realidade (Moreno, 1973, p. 53).

Ao narrar sua experiência de uso do teatro do oprimido na alfabetização de adultos no Peru, Boal (1980, p. 53) descreve que “esta forma de teatro produz uma grande excitação entre os participantes; inicia ao demolir-se o muro que separa atores e espectadores”.

Em relação à violência doméstica, considerando o agressor, a vítima, ou ambos, o uso de substâncias psicoativas está envolvido em até 92% dos casos notificados (Zilberman & Blume, 2005). Em relação à justificativa para beber, a personagem tenta externar uma expectativa positiva, minimizando os problemas pessoais, tal como indicado por Blume, Lostutter, Schmalling e Marlatt (2003).

A saída dos filhos para outro local retrata a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade, de conviver com pessoas alcoolizadas, e a decisão de retirar-se sem tentar conversar com a mãe caracteriza a concepção de que é inútil conversar com alguém embriagado.

A terceira cena ocorreu na casa da vizinha, uma senhora de cerca de 70 anos, a quem os irmãos chamam de “vó”. A escolha de uma senhora idosa para atuar no papel traz a questão da experiência, da compreensão e da confiança nas pessoas desta faixa etária, tal como aponta Martins (2009), que aponta a representação do idoso como alguém que merece atenção, muito respeito e paciência, porque já viveu muito e tem experiência de vida e sabedoria para passar às pessoas.

Neste cenário, não houve preocupação em trazer qualquer tipo de elemento. O foco foi o diálogo entre os personagens e o acolhimento da anciã, expresso na preocupação em saber se os irmãos já haviam se alimentado. A “vó” explicou que a mãe estava doente e precisava de tratamento, oferecendo comida e dormitório aos jovens.

Nesta cena percebe-se que cada aluno assume plenamente seu papel como sujeito na medida em que os elementos de cena são preteridos e o foco passa ao participante, com seu próprio corpo, no que Boal (1980, p. 28) descreve como uma terceira etapa do processo, que se “centra no tema a ser discutido, e promove o espectador à ação”.

Tal movimento ocorre a partir da consciência do mundo, que busca-se “a si mesma num mundo que é comum; [e] porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro” (Freire, 1987, p. 16). A cena também se articula com o teatro da espontaneidade, não apenas pela sua forma de produção, mas por ser um teatro da plateia, uma produção

comunitária onde “os atores não são (...) pessoas *in abstracto*, mas nosso povo, pais, mães, irmãos e irmãs, nossos amigos e vizinhos” (Moreno, 1973, p. 50).

A quarta cena retratou o dia seguinte, quando os meninos vão à escola. O cenário é uma sala de aula, com classes enfileiradas, lousa, alunos e professora. Um dos meninos apresenta problemas de concentração e indisciplina, jogando uma bolinha de papel nos colegas, desencadeando a reação da professora, que bate com as duas mãos sobre uma mesa e pergunta rispidamente: “Quem foi que fez isto?”, chamando a orientadora educacional.

Esta cena traz a questão da autoridade da professora como ponto central. O teatro espontâneo proporcionou aos alunos representar a autoridade da professora como norma, algo comum na identidade docente e na relação com os estudantes.

Ao ingressar na sala, a gestora pergunta o que está acontecendo, pedindo paciência à professora, pois “ele deve ter algum distúrbio, porque sua mãe é alcoólatra, e por isso ele é desse jeito”, vinculando o alcoolismo da mãe ao comportamento do filho e aos problemas que enfrenta na escola. A seguir, a orientadora afirma que “deveriam colocar a mãe num manicômio”. O aluno responde: “minha mãe não é louca, ela é só doente”.

É importante ressaltar que esta cena do teatro foi gravada cinco vezes. Na primeira, a orientadora e o aluno concordaram que a mãe estava “louca”. Porém, a gravação foi interrompida pelo restante dos estudantes, que diziam que alcoolismo não é loucura, mas um tipo de doença, e quem é dependente não deve ir para o manicômio.

Por fim, o aluno disse que levaria a mãe para “se tratar”, e a orientadora educacional saiu da sala dizendo: “talvez não seja somente ela que precisa de tratamento”, referindo-se ao aluno. Nova polêmica: como a professora deveria agir com o aluno após saber do problema? Os alunos decidiram que ela deveria pedir desculpas e demonstrar o desejo de que a mãe resolvesse o problema.

Enquanto na cena na casa da vizinha houve um despojamento de elementos cenográficos, na representação da sala de aula os alunos preocuparam-se em enfileirar as classes, combinar a posição da professora e escrever na lousa preenchendo-o de conteúdo, pois, afinal, de que outra forma a escola poderia ser representada?

A representação de uma professora que impõe sua autoridade gritando e impedindo o diálogo, a lousa cheia de conteúdo e a disposição das classes: tudo, enfim, remete a uma

educação descrita e criticada por Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do oprimido*. O trabalho espontâneo permite que a construção ocorra dentro do universo de interesses dos atores-espectadores, pois trata-se de

uma comunidade de atores sem uma plateia como categoria especial. Sua espontaneidade e criatividade são nossa preocupação principal. Sua sinceridade e integridade significam mais do que sua capacidade artística. A catarse se movimenta do espectador para o ator e novamente do ator para o espectador (Moreno, 1973, p. 50).

A partir da cena, surge o debate sobre o alcoolismo como doença ou loucura e os reflexos da dependência de um dos membros da família sobre os demais. Nesta cena, alunos se revezaram no papel de professor/professora e orientadora – isto é, em vários momentos alunos levantavam-se e assumiam o papel, propondo um novo andamento para a cena.

Essa forma de construção colaborativa é um dos pilares do teatro do oprimido, especialmente da técnica do teatro do invisível, no qual “há de se eliminar a propriedade privada dos personagens pelos atores individuais” (Boal, 1980, p. 13). “A verdade”, afirma Boal (1980, p. 42), “é que o espectador-ator pratica um ato real, ainda que o faça em ficção. (...) Dentro de seus termos fictícios, a experiência é concreta”. E de tão próxima da realidade, a peça encenada fez uma aluna narrar situações de maus tratos e violência causadas por seu ex-marido alcoolista.

A próxima cena inicia-se na casa, com a vizinha convidando a mãe para ir ao médico. O cenário do posto de saúde (Unidade Básica de Saúde) foi construído com uma mesa e uma cadeira para representar o gabinete médico. Antes, porém, os alunos perguntaram se alguém tinha preservativos para colocar sobre a mesa, pois, na concepção deles, um posto de saúde deve ter preservativos para distribuir.

A vizinha se apresenta ao médico e diz que trouxe a amiga porque ela está “doente”. O médico pergunta o que ela está sentindo, ao que a mãe responde: “dor de cabeça, dor no corpo, dor de estômago”, indicando apenas efeitos físicos do álcool sobre o organismo. O médico então convida a mulher para participar de uma reunião dos Alcoólicos Anônimos.

Na cena da reunião dos Alcoólicos Anônimos, os alunos, a professora da turma e a orientadora educacional se sentaram em cadeiras dispostas em círculos. Os alunos pediram para que a orientadora fizesse o papel de coordenadora da reunião, indicando como ela devia se comunicar.

Após o boa-noite, a coordenadora solicita que a nova integrante se apresente. O grupo dá boas-vindas e diz que ela é igual a todos. A coordenadora então pergunta quem quer falar. Um dos integrantes afirma estar há cinco dias sem álcool e que espera não beber mais, pois sua família estava “sofrendo muito”. Enfatizando a violência doméstica, ele relata que chegava em casa “quebrando tudo”. A partir desse relato, a coordenadora ressalta: “se não beberem, só por um dia, todos irão alcançar seus objetivos”. Todos levantam e há um abraço coletivo, destacando a importância do tratamento a partir do acolhimento em um grupo de “iguais”.

As duas últimas cenas retratam “um mundo possível”: a representação de um posto de saúde onde a pessoa é atendida imediatamente e sem filas é um exemplo. Já na cena do grupo dos Alcoólicos Anônimos, a disposição das cadeiras em círculo, onde todos têm oportunidade de falar e a coordenadora, como parte do círculo, dirige-se ao grupo com tom de voz brando (ao contrário da professora na escola), aponta para um espaço onde o diálogo e a cooperação são possíveis.

De forma geral, a construção do processo ocorreu com os alunos de pé, negociando, falando ao mesmo tempo, montando simultaneamente os cenários, em um clima de ebulição criativa. Em vários momentos, foi necessário solicitar que A deixasse B falar, facilitando a participação e o diálogo. Em cada cena ocorriam discussões que mudavam o encadeamento da história. Os alunos revezavam-se nos papéis, que, de maneira clara para o grupo, não pertenciam a ninguém em especial.

A partir do teatro, foram trabalhadas diferentes palavras e objetos que diziam respeito ao assunto abordado e que apareceram ao longo da representação. Os alunos solicitaram que mais temáticas fossem trabalhadas, abordando os diferentes órgãos do corpo humano (especialmente aqueles que descobriram ser afetados pelo consumo do álcool, uma vez que inicialmente achavam que apenas o fígado era prejudicado) e conteúdos matemáticos, a partir da explicação do efeito de uma dose de álcool conforme o tipo de bebida (fermentada ou destilada).

Dois alunos falaram que passariam a ingerir bebidas alcoólicas com mais moderação, e que já não iriam “beber para valer” nas festas. Outras alunas relataram que se sentiam mais preparadas para argumentar com pessoas da família, especialmente com sobrinhos e filhos, sobre os riscos do consumo abusivo de álcool para o organismo e a sociedade.

Encerrados os trabalhos, a turma decidiu mostrar o material para toda a escola no evento denominado “Só por um dia”. Esta foi a primeira vez que uma turma de EJA 1 fez uma apresentação para os demais alunos – o que ocorria não por falta de motivação de professores, mas porque os próprios alunos não se sentiam à vontade. A turma de EJA 1 é a única de alunos adultos (com uma aluna, “a vó” – vizinha da terceira cena – com 72 anos de idade) e ainda não alfabetizados. Observou-se, inclusive, que esses alunos sequer interagem com os demais no horário do intervalo, preferindo permanecer na sala de aula.

A utilização do teatro do oprimido, com a técnica do teatro do invisível, e do teatro da espontaneidade, com o referencial teórico da educação dialógica de Paulo Freire, possibilitou o resgate das experiências da comunidade e favoreceu a emergência de significados cultural e localmente compartilhados – o que não ocorre nas práticas pedagógicas usuais. Mais que isto, a atividade proporcionou um espaço de reflexão, voz e visibilidade àqueles que não desejavam ser vistos.

Considerações finais

A transformação da sala de aula em um “espaço-palco” possibilitou a interação de todos com todos, dentro das normas criadas pelo próprio grupo. A partir do teatro espontâneo, do teatro do oprimido e da educação libertadora de Freire, oportunizou-se aos atores sociais um espaço para o diálogo e para a construção de saberes em conjunto com os pesquisadores.

O teatro como estratégia pedagógica ressignificou e aprofundou as concepções dos alunos acerca do álcool e de seus efeitos na vida das pessoas, subsidiando o repensar das práticas educativas e enfatizando experiências e saberes contextualizados no universo cultural dos sujeitos envolvidos – aspectos basilares da educação libertadora e transformadora de Paulo Freire.

Ao discorrer sobre as reflexões de Freire, Scocuglia (2005) afirma que conteúdos, metodologias e fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular precisam estar contextualizados na cultura e nas experiências de vida de toda a comunidade educativa. Entende-se que esta prática pedagógica cumpriu com tal objetivo, particularmente ao permitir

que os alunos articulassem questões biológicas e sociais, proporcionando a aprendizagem mais aprofundada dos efeitos do álcool.

Este texto e o aprofundamento das reflexões sobre os pressupostos subjacentes aos autores mencionados podem contribuir com o árduo porém gratificante trabalho dos professores com comunidades carentes, especialmente em relação aos graves problemas que assolam as comunidades em diferentes países. Ratifica-se, com base na consonância de todos os participantes do processo, a importância de incentivar as práticas de educação em saúde a partir de espaços dialógicos, incluindo o teatro em sala de aula, facilitando a aprendizagem e a construção de um olhar mais sensível “ao outro”, tal como afirma Freire (1997, p. 25): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Referências

- Bauer, M. & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Blume, A. W., Lostutter, T. W., Schmaling, K. B., & Marlatt, G. A. (2003). Beliefs about drinking behavior predict drinking consequences. *Journal of active drugs*, 35(3), 395-399.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido: teoria y práctica*. México: Patria, 1980.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- Brasil. (2007). *I levantamento nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira*. Recuperado de <https://goo.gl/ZKnQJu>
- Brasil. (2011). *Plano Nacional de Saúde – PNS 2012-2015*. Recuperado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/plano_nacional_saude_2012_2015.pdf

- Brasil. (2017). *1º. Boletim quadrimestral sobre benefícios por incapacidade*. Recuperado de <http://sa.previdencia.gov.br/site/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>
- Cavariani, M. B., Oliveira, J. B., Kerr-Correa, F., & Lima, M. C. P. (2012). Expectativas positivas com o uso de álcool e o beber se embriagando: diferenças de gênero em estudo do Projeto GENACIS, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(7): 1394-1404.
- Dal-Farra, R. A., Rycembel, C. M., Capella da Silva, H. B., & Oaigen, E. R. (2009). *Álcool, saúde e escola: resultados preliminares*. Artigo apresentado no VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências da Abrapec, Florianópolis.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979a). *Conscientização*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1979b). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2013). O trabalho coletivo como princípio pedagógico. *Revista Lusófona de Educação*, 24(11), 160-163.
- Gomes, B. M. R., Alves, J. G. B., & Nascimento, L. C. (2010). Consumo de álcool entre estudantes de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 26(4), 706-712.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Síntese de indicadores sociais*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014). *Pesquisa Nacional de Saúde 2013*. Recuperado de <ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>
- Machado, M. M. A. (2009). A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, 22(82), 17-39.
- Mohr, A. (2001). A educação em saúde na atividade pedagógica de professores de ciências em escolas públicas de Florianópolis. Artigo apresentado no nas XXIII Journées

Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles, Chamonix.

Moreno, J. L. (1984). *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus.

Organização Internacional do Trabalho. (2003). *Problemas ligados ao álcool e a drogas no local de trabalho: uma evolução para a prevenção*. Recuperado de http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/pub_problemas.pdf

Paludo, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo.

Pelicioni, M. C & Mialhe, F. L. (2012). *Educação e promoção da saúde: teoria e prática*. São Paulo: Santos.

Reverbel, O. (1997). *A importância do teatro na escola*. Porto Alegre: Scipione.

Scocuglia, A. C. (2005). As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6(6), 81-92.

Vasconcelos, E. M. (2001). *Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira*. São Paulo: Hucitec.

Vieira, P. C., Aerts, D. R., Freddo, S. L., Bittencourt, A., & Monteiro, L. (2008). Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares em município do Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(11), 2487-2498.

World Health Organization. (2014). *Global Status Report on Alcohol and Health 2014*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112736/1/9789240692763_eng.pdf

Zilberman, M. L. & Blume, S. B. (2005). Violência doméstica, abuso de álcool e substâncias psicoativas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27(supl. 2), 51-55.

Submetido à avaliação em 23 de novembro de 2015; revisado em 12 de agosto de 2017; aceito para publicação em 17 de outubro de 2017.