

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

LUCIANA NETTO DOLCI

**EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: POTENCIALIDADES DO
TEATRO NA PRÁTICA DOCENTE**

RIO GRANDE, RS

2014

LUCIANA NETTO DOLCI

**EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: POTENCIALIDADES DO
TEATRO NA PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação Ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Professores(as) - EAEFE

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Inês Molon

RIO GRANDE, RS

2014

D662e Dolci, Luciana Netto
Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente / Luciana Netto Dolci. - 2014.
202 f.

Tese (doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2014.
Orientadora: Dr^a Susana Inês Molon.

1. Educação Ambiental 2. Educação Estética 3. Prática teatral 4. Teatro na escola I. Molon, Susana Inês II. Título.

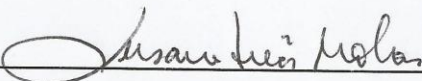
CDU 504:37

Catálogo na fonte: Bel. Me. Cibele Vasconcelos Dziekaniak CRB10/1385.

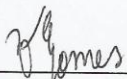
LUCIANA NETTO DOLCI

**“EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL:
POTENCIALIDADES DO TEATRO NA PRÁTICA DOCENTE”**


Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores.



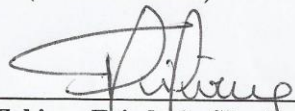
Dr^a. Susana Inês Molon
(Orientadora PPGEA/FURG)



Dr^a. Vanise dos Santos Gomes
(PPGEA/FURG)



Dr. Vilmar Alves Pereira
(PPGEA/FURG)



Dr^a. Fabiane Tejada da Silveira
(UFPEL)



Dr. Mirela Ribeiro Meira
(UFPEL)

Dr^a. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis
(UNESP)

Dr. Pablo René Estévez Rodríguez
(UCLV)

AGRADECIMENTOS

Paulo Freire tem uma frase em que eu acredito: “com o corpo molhado de história”, registrada em seu livro *Pedagogia da esperança* (2011, p.17). Claro que estou longe de me arriscar a afirmar o mesmo que Paulo Freire, mas com as minhas experiências vividas, sentidas e acumuladas, posso dizer que também tenho o meu “corpo molhado de histórias”, as quais me constituíram. A primeira vez em que eu ouvi a frase citada foi quando uma professora, amiga e colega a proferiu em uma de suas aulas de formação de professores; e as histórias vividas são diversas, mas foco naquelas que transformam, impulsionam e significam. Com este trabalho, vivi histórias e revivi outras que estavam guardadas, mas que mereceram ser lembradas, compondo esse movimento de transformação interna. Assim, foram momentos em que experimentei os mais intensos sentimentos: de dúvida e certeza, de determinação e cansaço, de felicidade e desespero, orientados pela esperança e pela paixão, sob os quais este trabalho foi construído, pensado e materializado. Então, todos os conhecimentos adquiridos que me constituem e fazem parte da minha história estão presentes de alguma forma no presente trabalho, porque não posso negar que, para chegar à tal fase, passei por muitas outras, que me instigaram a buscar a construção do conhecimento. E não posso deixar de agradecer àquelas pessoas abençoadas com que tive a oportunidade de conviver ao longo dos anos de doutoramento e que me ensinaram que a esperança e o amor são essenciais para alcançar o objetivo desejado, a vocês, agradeço por todo o carinho e incentivo.

A Deus, pela fé, pela vida, pela saúde, pela luz, pela proteção, pela determinação e pela força, em continuar acreditando que este sonho era possível, de saber que amanhã seria melhor do que hoje.

Aos meus pais, João e Lia, pelo amor e pelo carinho com que fui criada e educada, uma base que se faz presente na minha vida pessoal e profissional. Vocês me ensinaram a amar o próximo como a mim mesma e isso levo comigo pelos caminhos que vou trilhando. Obrigada pelo apoio em todos os momentos da minha vida e por todos os ensinamentos que estão guardados no meu coração, na minha memória. Só consegui chegar até aqui porque tenho vocês na minha vida.

Agradeço a minha irmã, por ser uma pessoa que se importa comigo e que sempre está pronta para me ajudar, cuidando da Sofia e que, muitas vezes, se sacrifica para conseguir fazer o que eu pedia. Tu és um anjo na minha vida; sempre me ajudaste a ter tranquilidade para executar as diversas etapas deste trabalho. Sei que se não fosse tu, minha irmã, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Ao meu marido, Décio, pelo incentivo, pelos cuidados, pela compreensão, pelo seu amor, pela sua preocupação, pelo seu silêncio. Obrigada por sempre me incentivar a seguir os meus sonhos e por me ensinar a ser objetiva e determinada nas minhas conquistas. Além disso, por me auxiliar intensamente com suas leituras críticas e sugestões para o aperfeiçoamento do texto, sempre disposto a ler e a ajudar com as sugestões coerentes e concisas. Agradeço do fundo do meu coração por todos os momentos bons que compartilhamos juntos e pelo muito que me ensinaste nesses anos de convívio.

À minha filha Liana, por entender o momento que eu estava vivendo; embora muitas vezes estivesse necessitando de atenção, apenas entravas no escritório e me fazias um carinho para que eu continuasse e, assim, conseguias ter um contato comigo. Obrigada por me respeitares com o teu silêncio e compreenderes que este era apenas um momento que eu precisava ficar imersa. Por torceres pelas minhas conquistas, por participares com as tuas palavras de afeto, de incentivo e de reconhecimento nos diversos momentos em que eu comentava que estava gostando da escrita. Obrigada por seres a filha amorosa e amiga que és.

À minha filha Sofia que, apesar de estar sempre envolvida com a música, compreendia que precisava ficar brincando em seu quarto para que eu avançasse na escrita. Obrigada por fazeres silêncio e por entenderes que era preciso essa dedicação para a conclusão da tese; por te preocupares comigo, por me fazeres carinho e me dizeres que eu ia conseguir mesmo quando tudo parecia tão distante. Obrigada pelas palavras sábias e pelo amor que externavas para que eu não sentisse culpa pelas minhas ausências. E por entenderes que eu não podia brincar como antes, mas que isso iria passar; por compreenderes, mesmo tão pequena que eu não poderia fazer tudo o que tu querias. Obrigada por seres tão amiga e amorosa comigo.

À minha filha do coração, Gabrielle Araújo, a Gabi, que sempre esteve presente nos momentos importantes da minha vida: participando, ajudando, comemorando e compartilhando com a sua alegria contagiante, por estarmos todos juntos. Obrigada por teres me escolhido para ser a tua mãe do coração e por me acolheres nos momentos em que estava precisando conversar, mesmo a distância, sempre me ouviste. Obrigada por torceres por mim, por te preocupares comigo e por acreditares que eu conseguiria conquistar este sonho. Obrigada por seres tão cuidadosa, amiga e amorosa comigo.

À Loiva, por cuidar de mim, da minha família, da minha casa. Sem ela, seria impossível ter a tranquilidade para conseguir me dedicar às inúmeras horas de escrita que este trabalho exigia. Serei sempre grata por todas as vezes que assumiste o meu lugar com boa vontade e carinho.

A minha estimada orientadora que, durante os anos de doutoramento, soube me entender e me dar o espaço necessário para que eu escolhesse o caminho epistemológico que eu queria seguir. Soube me dar a mão para que eu não me desviasse do meu objetivo; foste mais que uma orientadora: foste professora, amiga, psicóloga e agradeço por ter te conhecido e por teres me acolhido desde o início da seleção do doutorado. E, hoje, construímos uma relação de amizade, respeito, carinho e admiração que quero preservar. Muito obrigada por tudo!

Ao Rogério Arruda, por ter me apresentado o exemplo da análise de conteúdo da Bardin (2000); com a sua tranquilidade, sempre deixava transparecer que tudo era possível, sempre se ofereceu a me ajudar quando eu precisasse. Obrigada pela gentileza.

Aos professores sujeitos da presente pesquisa, sem os quais nada teria sido possível. Agradeço por terem aceitado o convite de participarem e por terem se doado tanto por uma causa que, no início, parecia apenas minha, mas que, no meio do processo, tornou-se de todos nós. Agradeço pela disponibilidade e pela presteza em sempre quererem ajudar. Agradeço pelos relatos fantásticos que concederam a esta pesquisa, desvelando as suas histórias. Só posso dizer que serei eternamente grata por ter encontrado vocês nesse caminho.

Aos professores da banca de qualificação e defesa da tese, muito obrigada pelas valiosas orientações e ensinamentos.

À Simone Lanius Bardou de Mattos, pela preocupação e pela amizade; à Lorena, à Lolô e a sua irmã Laura, pelas inúmeras vezes em que convidaram a Sofia para brincar, fazendo, assim, com que eu conseguisse avançar na construção deste trabalho de tese.

À Claudia Enderle, pela amizade e pela apreensão com a escrita dos capítulos, sempre preocupada em saber se estava avançando; à Manuela, à Manu e à Marina pelas vezes em que convidaram a Sofia para brincar e por entretê-la na minha ausência.

À Turma da Pedagogia noturno ATP 2014, por compreender que eu precisava me ausentar para coletar os dados e que a coincidência do dia do ateliê, encontro com os sujeitos da pesquisa, e das aulas deles poderia ser suprida por um trabalho de campo. Obrigada por terem entendido o meu momento, agradeço especialmente a Gilson Silveira Duarte, Patrícia Marques, Tania Marli Soares, Eliane de Lima Trindade, Keli Rodrigues Velasques, Evelyn Muniz Oliveira, Lucas Cardoso Martins, Patrícia Silva da Silva, Carolina Cardoso da Silva, Danieli de Lemos Pinheiro, Pauline Czarneski, Miriam Couto Ferreira, Vítor Gomes do Monte, Lara Jacob Gonçalves, Késia Cardoso Côrrea, Silvia Elisangela Martins da Silva, Ana Paula Cunha Chaves, Daiani Lopes Freitas, Tatiane Suita Machado e Robrson Silveira da Silva.

À Turma de Letras Português Espanhol diurno, que viveu alguns momentos importantes durante esse processo e sempre externou palavras motivadoras e carinhosas. Agradeço Tyrçua Aquino da Costa, Cecília de Souza Borba, Talita de Barcelos Ramos, Juliane Nunes de Lemos, Amanda Ávila Barbosa, Lisiane Ferreira de Lima, Kelly Mesquita Freitas, Laís de Oliveira Martins, Guilherme Biitencourt Hammes, Danielle Freitas Ulguim e Ariane Aparecida de Macedo.

A minha professora Celina por ter sido a primeira professora a me fazer viver uma experiência estética, com o teatro e com a dança. Talvez ela não tivesse o conhecimento do bem que ela estava me proporcionando; por isso, só tenho a agradecer por ter aprendido muito com a maneira de ser professora e amiga de todos os teus alunos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, presentes na minha memória por terem me ensinado o sentido de ser uma educadora ambiental. Agradeço àqueles que, ao longo desse processo, pude me aproximar e desenvolver alguns trabalhos científicos significativos para a construção do meu conhecimento.

À roda dos sentidos, que tanto me ensinou sobre o materialismo, tornando cada leitura um desafio, e que me instigava a querer saber cada vez mais. Obrigada por terem me convidado a participar de momentos tão gratificantes e prazerosos, nos quais as amigas construídas foram seladas para a vida toda. Obrigada, Vanise Gomes, Caroline Terra de Oliveira, Paulo Saraçol, Maria Cláudia Farias, Suzana Kaiser e Pâmela Altamor.

Ao grupo de pesquisa da professora Susana Molon, pelos debates, discussões e sugestões que enriqueceram o meu projeto de tese, contribuindo para o desenho da pesquisa. Tiago Santos, Sayonara Santos, Cauê Canabarro, Christiano Nogueira, Vânia Dias Oliveira, obrigada pelo carinho e pelo comprometimento.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, que sempre me ajudaram a enxergar que este sonho seria possível, bastava continuar caminhando e nunca parar. Obrigada pela amizade.

Às professoras Maria Renata Alonso Mota e Susane da Rocha Vieira, diretora e vice-diretora do Instituto de Educação - IE, às quais sou eternamente grata por terem me concedido uma licença de seis meses para que eu pudesse me dedicar exclusivamente à escrita da tese. Muito obrigada pelo empenho, pela dedicação e pela boa vontade.

Ao Rodrigo Duque Estrada, amigo da minha filha Liana, o qual se voluntariou para escrever o resumo em espanhol. Muito obrigada!

Ao José Carlos Patta Alves, Zeca, por ter aceitado escrever o resumo em inglês e por ter se dedicado a este trabalho com tanto empenho. Muito obrigada pelo teu comprometimento.

Ao Wagner, por ter filmado os encontros com os professores e por ter sido tão comprometido com o trabalho que tinha sido contratado.

E, por último, para a professora Fabiane Resende, que aceitou realizar a revisão linguística da tese; agradeço pelo teu olhar cuidadoso, buscando não modificar a minha forma de me expressar; entretanto, sempre atenta para que o texto tivesse coerência e coesão. Muito obrigada pelo trabalho dedicado e minucioso!

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, e tem como objetivo geral compreender o movimento dos professores por meio de suas práticas pedagógicas com o teatro quanto à presença da Educação Ambiental e da Educação Estética nessas práticas. Busco defender a seguinte tese: o teatro proporciona experiências significadas para a formação humana, auxiliando na constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e à Educação Estética. Nessa perspectiva, compreendo o teatro como um processo de aprendizagem em Educação Ambiental e em Educação Estética; porém, os professores trabalham com o teatro na sala de aula porque eles tiveram tal experiência anteriormente. Os sujeitos participantes foram quatro professores que desenvolvem o trabalho com o teatro na escola. A pesquisa qualitativa é de orientação sócio-histórica e a base teórica e a abordagem teórico-metodológica estão alicerçadas no Materialismo Histórico e Dialético. O método de coleta de dados possuiu um conjunto de instrumentos composto por entrevistas, observações, filmagens, fotografias, ateliê e portfólio. Na primeira fase, ocorreram as entrevistas com os professores, individualmente. A segunda diz respeito às observações das oficinas de teatro em que cada professor desenvolve a sua metodologia de trabalho teatral. Na terceira fase foi realizado o ateliê em quatro encontros. Na análise de conteúdo dos dados, emergiram duas categorias com suas respectivas unidades de análise. A primeira categoria que surgiu foi a experiência com o teatro, e as unidades de análise são: as experiências com o teatro na formação e a importância da experiência com o teatro na prática docente. A segunda foi a atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar, e as unidades de análise são: a atividade criadora na prática docente, influenciada pela experiência com o teatro, e a atividade criadora com o teatro. Os resultados evidenciam que as experiências vividas pelos professores, com o teatro, foram significadas e sentidas, consolidadas em suas memórias, sendo que os professores investigados tiveram a presença de um professor que propiciou a experiência estética, incentivando-os a participarem do trabalho com o teatro na formação escolar e acadêmica. As experiências acumuladas com o teatro foram reelaboradas e reconstruídas pelos professores, originando a atividade criadora em suas ações docentes e, por serem experiências históricas, sociais e duplicadas, proporcionaram aos professores imaginarem, fantasiarem, combinarem, modificarem e criarem algo novo nas próprias práticas pedagógicas: a criação teatral coletiva com os grupos cênicos. As experiências com o teatro na prática docente oportunizaram mudanças no planejamento, na relação professor e aluno, no comportamento, nas relações sociais com os outros ambientes em que os professores estão inseridos. Verifiquei, igualmente, a constituição dos professores no que se refere à presença da Educação Ambiental e da Educação Estética nas suas práticas, potencializadas pelo teatro. O presente estudo aponta que o trabalho com o teatro auxiliou na constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e à Educação Estética; além disso, possibilitou a construção de um conceito de Educação Estético-Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Estética. Prática teatral. Teatro na escola.

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de la línea de investigación de Educación Ambiental: Enseñanza y Formación de Educadores(as) – EA EFE, del Programa de Posgrado en Educación Ambiental – PPGA, y tiene como objetivo general comprender el movimiento de los maestros por medio de sus prácticas pedagógicas con el teatro en cuanto a la presencia de la Educación Ambiental y de la Educación Estética en estas prácticas. Busco defender la siguiente tesis: el teatro proporciona experiencias significadas para la formación humana, auxiliando en la constitución de los maestros en cuanto a la Educación Ambiental y la Educación Estética. En esta perspectiva, entiendo el teatro como un proceso de aprendizaje en Educación Ambiental y en Educación Estética; sin embargo, los maestros trabajan con el teatro en la clase porque tuvieron dicha experiencia anteriormente. Los sujetos participantes fueron cuatro maestros que desarrollan el trabajo con teatro en la escuela. La investigación cualitativa es de orientación socio-histórica y la base teórica y el enfoque teórico-metodológico están fundados en el Materialismo Histórico y Dialéctico. El método de colecta de datos posee un conjunto de instrumentos compuesto por entrevistas, observaciones, grabaciones, fotografías, taller y portfolio. En la primera etapa, ocurrieron las entrevistas con los maestros, de manera individual. La segunda se refiere a las observaciones de los talleres de teatro en lo que cada maestro desarrolla su metodología de trabajo teatral. En la tercera etapa fue realizado el taller en cuatro encuentros. En el análisis de contenido de los datos, emergieron dos categorías con sus respectivas unidades de análisis. La primera categoría que surgió fue la experiencia con el teatro, y las unidades de análisis son: las experiencias con el teatro en la formación y la importancia de la experiencia con el teatro en la práctica docente. La segunda fue la actividad creadora potencializada por el teatro en el espacio escolar, y las unidades de análisis son: la actividad creadora en la práctica docente, influenciada por la experiencia con el teatro, y la actividad creadora con el teatro. Los resultados muestran que las experiencias vividas por los maestros, con el teatro, fueron significadas y sentidas, consolidadas en sus memorias, donde los maestros investigados tuvieron la presencia de un maestro que propició la experiencia estética, incentivándolos a participar en el trabajo con el teatro en la formación escolar y académica. Las experiencias acumuladas con el teatro fueron reelaboradas y reconstruidas por los maestros, originando la actividad creadora en sus acciones docentes y, siendo experiencias históricas, sociales y duplicadas, proporcionaron a los maestros imaginar, fantasear, combinar, modificar y crear algo nuevo en las propias prácticas pedagógicas: la creación teatral colectiva con los grupos escénicos. Las experiencias con el teatro en la práctica docente dieron oportunidad para cambios en el planeamiento, en la relación maestro-alumno, en el comportamiento y en las relaciones sociales con los demás ambientes en que los maestros están insertos. He verificado, de igual manera, la constitución de los maestros en lo que se refiere a la presencia de la Educación Ambiental y de la Educación Estética en sus prácticas, potencializadas por el teatro. El presente estudio apunta que el trabajo con el teatro auxilió en la formación de los maestros en cuanto a la Educación Ambiental y a la Educación Estética; además, posibilitó la construcción de un concepto de Educación Estético-Ambiental.

Palabras-clave: Educación Ambiental. Educación Estética. Práctica teatral. Teatro en la escuela.

ABSTRACT

This work is within the line of research Environmental Education: Teaching and Education of Teachers – EA EFE, from the Post graduation program on Environmental Education – PPGEA, and has as general goal to understand the movement of teachers by means of their pedagogical practices with drama as to the presence of the Environmental Education and of the Aesthetic Education in these practices. I aim to defend the following thesis: Drama provides experiences meaningful for human formation, helping in the constitution of teachers as to the Environmental Education and to the Aesthetic Education. In this perspective, I understand drama as a learning process on Environmental Education and Aesthetic Education; however, the teachers work with drama in the classroom because they had such experience previously. The participant subjects were four teachers who develop their work with drama in school. The qualitative research is socio-historically oriented and the theoretical background and the theory-methodological approach are based on the Dialectical and Historical Materialism. The data collection method had a set of instruments composed of interviews, observations, filming, pictures, meetings and portfolios. In the first phase, there were the interviews with the teachers, individually. The second one concerns the drama workshops observations in which each teacher develops their theatrical work methodology. In the third phase there were four meetings. In the content data analysis, two categories with their respective analysis units emerged. The first category to emerge was the experience with drama, and the analysis units are: the experiences with drama in the education and the importance of experience with drama in the teaching practice. The second one was the creative activity, provided by drama in the school space, and the analysis units are: the creative activity in the teaching practice, influenced by the experience with drama, and the creative activity with drama. The results highlight that the situations experienced by the teachers, with drama, were meaningful and sensed, consolidated in their memories. The investigated teachers had the presence of a teacher who provided the aesthetic experience, stimulating them to participate in the work with drama in the school and academic education. The accumulated experiences with drama were re-elaborated and reconstructed by the teachers, originating the creative activity in their teaching actions and, because they are historical, social and duplicated experiences, they made it possible for the teachers to imagine, fantasize, combine, modify and create something new in their own pedagogical practices: the collective theatrical creation with the scenic groups. The experiences with drama in the teaching practice provided changes in the planning, in the relation between teacher and student, in the behavior and in the social relations with the other environments in which the teachers are inserted. I also noticed the constitution of the teachers as to the presence of the Environmental Education and Aesthetic Education in their practices, provided by drama. The present study shows that the work with drama helped in the constitution of the teachers concerning the Environmental Education and Aesthetic Education: besides that, it enabled the construction of the concept of Aesthetic-Environmental Education.

Key words- Environmental Education. Aesthetic Education. Theatrical practice. Drama in school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento do ano de defesa das dissertações e teses.....	35
Tabela 2: Levantamento da localidade onde foram defendidas as dissertações e teses.....	35
Tabela 3: Bases teóricas e abordagens teórico-metodológicas das dissertações e teses.....	37
Tabela 4: Apresentação dos grupos temáticos categorizados.....	40
Tabela 5: Categoria 1 e as unidades de análise	67
Tabela 6: Categoria 2 e as unidades de análise	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	24
2.1 Educação Ambiental.....	24
3.2 Educação Estética.....	29
3.3 Educação Estético-Ambiental: contribuições a partir de uma pesquisa bibliográfica ...	34
3.4 Teatro na prática docente.....	46
3 METODOLOGIA	54
3.1 Sujeitos da pesquisa.....	56
3.2 Coleta dos dados	58
3.2.1 A primeira fase da coleta de dados.....	58
3.2.2 A segunda fase da coleta de dados	61
3.2.3 A terceira fase de coleta dos dados.....	61
3.3 Procedimentos para a análise dos dados.....	63
3.3.1 O surgimento das categorias e das unidades de significado	64
3.4 A organização da análise dos dados.....	65
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	67
4.1 A experiência com o teatro	68
4.1.1 As experiências com o teatro na formação	78
4.1.2 A importância da experiência com o teatro na prática docente	89
4.2 A atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar.....	110
4.2.1 A atividade criadora na prática docente influenciada pela experiência com o teatro	117
4.2.2 A atividade criadora com o teatro	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A: Termo de consentimento	186
APÊNDICE B: Dados de identificação dos entrevistados.....	188
APÊNDICE C: As questões da entrevista.....	190
ANEXO A	192
ANEXO B	198

1 INTRODUÇÃO

Escrever o início deste processo de pesquisa exige, em um primeiro momento, uma retomada da minha prática como professora de Língua Portuguesa, quando desenvolvi um trabalho com o teatro na sala de aula, das minhas pesquisas anteriores, das minhas leituras envolvendo educação, Educação Ambiental, Educação Estética, prática docente e teatro na educação, enfim, uma retomada dos momentos vividos, a fim de explicar a razão que me impulsionou a desenvolver a presente pesquisa.

Atuo desde 1996 como professora em sala de aula. No início da carreira, comecei lecionando para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais da rede municipal da cidade do Rio Grande e sempre me preocupei em realizar um trabalho que fosse significativo para a formação dos meus alunos ao mesmo tempo em que tivesse sentido para mim, que eu sentisse satisfação, vontade e prazer em desenvolvê-lo. Como sempre acreditei na importância da experiência estética na vida das pessoas, aliei o teatro ao trabalho com a Língua Portuguesa. No ano de 1997, iniciei com a prática teatral na sala de aula com os referidos alunos. E foi assim que começou a minha história, isto é, da professora de Língua Portuguesa que ministrava oficinas de teatro na escola. A prática teatral na escola estendeu-se até o ano de 2009.

Na condição de professora, sabia do meu papel social e da responsabilidade que tinha assumido de auxiliar na construção do conhecimento dos alunos, a fim de que se tornassem cidadãos participativos, críticos e com poder de decisão sobre as suas ações. Talvez por isso sempre tenha buscado um conhecimento que não se restrinja a um conteúdo programático, mas que transcenda as fronteiras do conhecimento formal, a fim de contribuir com a construção de identidades.

Assim, a escola é um espaço propício para a construção de identidades sociais e eu, enquanto professora, pertencente a tal espaço, atuava como mediadora de um processo que propicia aos alunos a sua constituição como sujeitos. E por meio da interação, da relação com o outro, aprendemos a nos constituir no mundo, gerando implicações em nossas vidas pelas experiências vividas.

Ao viver essa prática teatral, consegui resgatar momentos anteriores, experiências que foram significadas e sentidas, presentes na minha memória. Hoje, compreendo que essas experiências contribuíram para a construção do trabalho teatral, com vistas à realidade em que estava inserida na escola. Acredito que o trabalho com a docência em Língua Portuguesa e

com a prática teatral contribuiu para a minha formação. É claro que a identificação com a prática teatral na sala de aula me seduzia e, a cada ano, iniciava um novo trabalho teatral com uma nova turma, desenvolvendo a metodologia de tornar os alunos autores de suas próprias histórias, criadas e encenadas, ou seja, os alunos escreviam o texto teatral e criavam a encenação. O trabalho com o teatro causou mudanças significativas na minha prática docente, assim como percebi mudanças nas atitudes de alguns alunos, o que me motivava a continuar desenvolvendo o trabalho teatral na sala de aula.

Pesquisar tal questão, ou seja, essa mudança que parecia estar apenas visível aos meus olhos, pareceu-me fascinante, visto que poderia verificar cientificamente o impacto do teatro na vida das pessoas, professora e alunos, que estavam vivendo aquele momento em sala de aula. Assim, desenvolvi a primeira pesquisa no campo do teatro na educação em um Curso de Especialização em Educação na Universidade Católica de Pelotas – UCPel. A investigação foi de abordagem quantitativa e pesquisei “O papel do teatro no desenvolvimento das habilidades de ouvir, de falar, de ler e de escrever” (DOLCI, 2001), consideradas as habilidades linguísticas básicas no Ensino Fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC no ano de 1997. A referida pesquisa teve os dados analisados por meio de teste estatístico. Nas descobertas obtidas, posso destacar que o grupo de alunos que faz teatro apresenta-se acima da média geral em todas as habilidades pesquisadas; em algumas atividades, as diferenças de desempenho entre os grupos são mais acentuadas, primeiramente na habilidade de falar, seguida pelas de escrever, ouvir e ler, respectivamente. Destaco ainda que os alunos pertencentes ao teatro, na habilidade oral, conseguiram argumentar de forma mais fluente, construindo um raciocínio argumentativo na capacidade de expressão e manifestando com clareza a exposição das ideias do seu pensamento ao longo da fala. Na habilidade de escrever, os alunos do teatro exploraram mais as ideias do texto na proporção em que houve uma sequência de opiniões que se entrelaçaram, dando estilo e vida à produção textual. Na habilidade de ouvir, os alunos que participam de um trabalho diferenciado, como é caso do teatro, identificaram com mais facilidade as palavras essenciais do texto, permitindo-lhes um entendimento profundo das informações do mesmo. Na habilidade de ler, os alunos identificaram as ideias principais e secundárias do texto, conseguindo, assim, penetrar na essência do mesmo, retirando o que nele está implícito (DOLCI, 2001).

A partir dessa descoberta, procurei continuar com as pesquisas no âmbito do teatro na educação. Logo no ano seguinte, comecei minha segunda pesquisa, desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –

PUCRS. Essa investigação seguiu a abordagem qualitativa e nela busquei compreender melhor “A influência do teatro no desenvolvimento do aluno” (DOLCI, 2003b). O presente estudo teve os dados analisados pelo método de base fenomenológica (GIORGI, 2001). Os resultados encontrados mostram que o teatro desenvolve o aluno em diversos aspectos, os quais podem ser percebidos sob oito grandes dimensões: socialização, capacidade cognitiva, expressividade, ética, construção do saber, concretização das ideias, aumento do senso de humor e aquisição de novos hábitos.

A primeira dimensão diz respeito a aspectos relacionados à socialização, que envolve o aumento da capacidade de trabalhar em grupo, a perda da timidez e o resgate da autoestima e da autoconfiança. Denominei como segunda dimensão a capacidade cognitiva que abrange o aumento da capacidade de imaginação, da habilidade de improvisação, da ampliação da criatividade e da capacidade de ser crítico e participativo. Como terceira dimensão obtive a expressividade, resultante da melhoria da expressão oral e corporal do aluno que pertence ao teatro. No que se refere à quarta dimensão, encontrei a ética, envolvendo a capacidade de saber ouvir, de reflexão introspectiva, de expressar a própria opinião e de ter respeito, no sentido mais amplo do termo. Na quinta dimensão, encontrei a construção do saber, abrangendo a capacidade de estabelecer níveis de leitura. A sexta dimensão está centrada na concretização das ideias, envolvendo o aumento de determinação, de comprometimento, de organização das ideias e de autoconhecimento. A sétima dimensão encontrada foi o aumento do senso de humor, referindo a capacidade de tornar-se mais feliz, de minimizar a tensão e a de ser agradável. Por fim, a oitava dimensão diz respeito à aquisição de novos hábitos, incluindo o de leitura, e a valorização das manifestações artísticas em geral. Os resultados obtidos revelaram que o teatro atua de forma significativa e indispensável no desenvolvimento do aluno sob diversos aspectos. Assim, as oito dimensões encontradas nos resultados reforçaram aspectos presentes na literatura envolvendo o teatro na educação; associei a elas a socialização, a capacidade cognitiva e a expressividade, embora tenham revelado, também, outros aspectos. As descobertas dizem respeito aos resultados, que acrescentaram novas percepções à referida literatura: encontrei aspectos relativos à ética e à construção do saber. Quanto aos resultados em que estão pouco ou nada presentes na literatura consultada, foram revelados aqueles relativos à concretização das ideias, abrangendo aumento de senso de humor, aquisição de novos hábitos e construção do saber (DOLCI, 2003b).

Ao longo da experiência vivida, pude conhecer melhor a pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. Vale ressaltar que adquiri um entendimento dessa abordagem

teórico-metodológica. Comecei a compreender a Fenomenologia de Edmund Husserl, retratada por Daniel Moreira, em seu livro “O método fenomenológico na pesquisa” (2002), como um método filosófico livre de todos os pré-conceitos, o qual desconsidera as especulações metafísicas abstratas para entrar em contato com as “próprias coisas” ou, conforme o próprio Husserl, para retornar “às coisas mesmas”, sublinhando a experiência vivida. Em outros termos, o dizer de Husserl, retornar “às coisas mesmas” significa imergir em cada acontecimento, em cada experiência que se revela em diversos momentos para o sujeito, sem que este eleja qualquer julgamento a respeito. É perceber o fenômeno no momento em que ele ocorre, a partir da experiência, livre de todos os conceitos e teorias, a fim de que o fenômeno aconteça de forma singular para cada um.

Moreira (2002, p. 63) entende que a Fenomenologia de Husserl propunha a descrição dos fenômenos, enfocando exclusivamente a eles, abandonando “quaisquer questões sobre suas origens causais e sua natureza fora do próprio ato de consciência”. A questão central da Fenomenologia é proporcionar que o sujeito esteja livre de qualquer juízo, ignorando as pressuposições, quanto ao senso comum, ao mundo natural, às descobertas e às teorias da ciência, a fim de “explorar simplesmente o fenômeno tal como é dado à consciência” (MOREIRA, 2002, p. 63). Também consegui compreender que a Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, abordada em seu livro “Fenomenologia da Percepção” (1999), é o estudo das essências, é buscar abstrair todas as características fatuais da experiência vivida. Para Merleau-Ponty (1999, p.1), a “Fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade”.

Nesse contexto, aprofundava o meu conhecimento e direcionava o olhar para a Estética. Portanto, na perspectiva fenomenológica, segundo Andreia Aparecida Marin (2006), a experiência estética possui um valor inquestionável, já que pode ensinar ao ser humano uma nova percepção de ver o outro e a si mesmo. Nesse sentido, “ela não deve ser uma necessidade do artista para a produção de sua arte, mas uma necessidade de todos os que desejem reaprender o mundo, abrindo-se a ele de forma não imperativa”. A Educação Estética é capaz de despertar no humano um olhar sobre si mesmo, pois é responsável por promover e aguçar a sensibilidade e a percepção, propiciando as condições fundamentais de o sujeito reencontrar-se livremente consigo mesmo e com o mundo circundante (MARIN, 2006, p. 283). Sendo assim, comecei a entender a Educação Estética nessa concepção que “busca despertar as consciências adormecidas, com o intuito de (re)sensibilizar o ser humano,

reavivar-lhe a capacidade de vivenciar a experiência de profunda interação com o todo que o cerca” [...] (DOLCI, 2011, p. 136).

Diante das referidas pesquisas desenvolvidas e concluídas, posso dizer que a caminhada como pesquisadora e professora que desenvolve a prática teatral na sala de aula justifica a escolha da temática do estudo apresentado, que desenvolvi durante o doutoramento no Programa de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E novas aprendizagens surgiram, novos conhecimentos foram adquiridos durante o processo de construção do meu saber. Com base nas experiências vividas e nos conhecimentos construídos, rumei para outra perspectiva teórica.

É oportuno explicar que a mudança a que me refiro ocorreu a partir do aprofundamento nos estudos em um grupo de pesquisa, em uma roda de formação, em leituras complementares e independentes, onde comecei a compreender que a Estética em Marx, retratada por Sánchez Vázquez, no volume intitulado “Convite à estética” (1999), precisa ser compreendida dentro do contexto social e histórico em que o sujeito está inserido, além de considerar as suas experiências acumuladas como significativas para as suas ações futuras. Também ressalto que as relações são construídas historicamente e no interior de um contexto social que não pode ser desconsiderado. Ao me identificar com essa concepção teórica e, ao mesmo tempo, comprometida com o papel de professora e de pesquisadora, busco meios para contribuir com a transformação social, acreditando na práxis educativa, crítica e dialógica, a fim de garantir o exercício da cidadania e a construção da democracia.

Assim, a base teórica e a abordagem teórico-metodológica em que se encontra alicerçada esta pesquisa é o Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx (2010a), porque entendo que a Educação Estética não se restringe apenas à ideia de beleza como representação de um conhecimento sensível; além disso, percebo também outras categorias pertencentes à Estética, tais como: o feio, o trágico, o cômico e o grotesco, ou seja, reconheço uma Educação Estética que ultrapassa as expressões artísticas socialmente conhecidas e aceitas.

A propósito, vale salientar que acredito e busco compreender a relação sujeito-objeto; em outros termos, compreender como o ser humano se relaciona com o mundo em que vive, com a natureza, com a vida e com os outros seres. É importante esclarecer que existem diferentes abordagens para entender tal relação; no entanto, dedico-me ao Materialismo Histórico e Dialético como possibilidade teórica e prática de interpretação da realidade social que se quer compreender. Acredito na epistemologia adotada como um caminho que permita analisar melhor o movimento dialético entre sujeito e objeto sem separá-los, porque percebo que o mundo é dialético. Para tanto, é preciso um método para tentar entendê-lo.

Parto, também, do ponto segundo o qual o método Materialismo Histórico e Dialético compreende a utilização de categorias no movimento da sociedade. Tozoni-Reis (2008, p. 12) assinala que a concepção materialista histórica e dialética, “como método de interpretação da realidade, de busca da essência, do mundo real, pode superar o caráter fragmentado da elaboração do conhecimento proposto pelas metodologias da ciência moderna”. Assim, para a autora, as categorias de totalidade, historicidade, ideologia e contradição, presentes no Materialismo Histórico e Dialético, são adequadas aos estudos da Educação Ambiental. Compreendo que o método Materialista Histórico e Dialético é um instrumento de análise e de ação na Educação Ambiental, por se apresentar como possibilidade teórica de interpretação da realidade social, visão de mundo e práxis, proporcionando a compreensão da totalidade, do específico, do singular e do particular como categorias construídas historicamente. Sendo assim, a concepção epistemológica que orienta o presente estudo é o Materialismo Histórico e Dialético (MARX, 2010a).

Agregando os conhecimentos adquiridos ao papel de professora e pesquisadora, defini a seguinte questão de pesquisa, que orientou este trabalho: como o teatro desenvolvido na escola potencializa a constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e à Educação Estética, em suas práticas docentes?

A pesquisa, no contexto em questão, revela a necessidade premente de serem analisadas as questões referentes ao movimento das professoras e do professor por meio de suas práticas pedagógicas de natureza teatral, com o propósito de compreender como a Educação Ambiental e a Educação Estética estão presentes no cotidiano dos professores participantes do estudo. Em relação aos objetivos traçados para a presente pesquisa, o geral consistiu em compreender o movimento dos professores por meio de suas práticas pedagógicas com o teatro quanto à presença da Educação Ambiental e da Educação Estética no desenvolvimento das mesmas. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1) conhecer a história dos professores que desenvolvem o teatro nas suas práticas pedagógicas, a fim de compreender a formação estética por meio de situações vividas; 2) investigar se os professores abordam a Educação Ambiental em suas ações docentes de natureza teatral; 3) investigar se os professores, em suas ações docentes de natureza teatral, abordam a Educação Estética; 4) conhecer a metodologia de trabalho com o teatro na escola e evidenciar se ela potencializa a Educação Ambiental e a Educação Estética; 5) analisar e refletir a relação da Educação Ambiental e da Educação Estética nas práticas docentes potencializadas pelo teatro, com vistas à elaboração da noção de Educação Estético-Ambiental.

Entendo que esta pesquisa é relevante no sentido de contribuir com a prática teatral na escola, como um trabalho que prioriza o desenvolvimento da linguagem teatral. Também apresenta relevância científica e social, visto que os resultados alcançados propiciarão um repensar a prática teatral no processo de constituição dos sujeitos envolvidos. Além do meu próprio interesse em dar continuidade, buscando avançar em pesquisas relativas ao tema teatro na educação, após investigar acerca da influência do teatro no desenvolvimento dos alunos, esta pesquisa apresenta outro enfoque, qual seja, o de olhar para os professores, investigando as suas práticas teatrais na escola e se o teatro influencia na constituição destes professores quanto à Educação Ambiental e à Educação Estética.

Com base no entendimento proposto, busco defender a seguinte tese: o teatro proporciona experiências significadas para a formação humana, auxiliando na constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e à Educação Estética. Na perspectiva adotada, entendo o teatro como um processo de aprendizagem em Educação Ambiental e em Educação Estética; porém, os professores trabalham com o teatro na sala de aula por terem tido uma experiência anterior com o teatro.

Vale esclarecer, a fim de situar o leitor, a respeito da minha trajetória docente. Atuo desde 2010 como professora no Ensino Superior, em cursos de formação de professores, especificamente nos cursos de Letras e de Pedagogia Licenciatura Plena, nos quais desenvolvo o trabalho com o teatro com os alunos da Pedagogia, cultivando a metodologia de criação coletiva de toda a peça teatral.

E assim, aventuro-me em caminhos, explorando o inquietante campo da relação entre o teatro e a educação, no qual são convidados a entrar em cena temas como: o estético, o ambiental, o riso, o sentir, o interpretar, o brincar, o criar, o imaginar, o experienciar, o professor e o aluno, tentando ir além de um ambiente de fetiches, de coisificações.

Realizada a introdução, apresento a estrutura da tese, que prevê a organização do trabalho em capítulos. O segundo capítulo remete à fundamentação teórica em que alicersei este estudo e está dividido em seções que comportam as áreas do conhecimento: Educação Ambiental, Educação Estética e o Teatro na prática docente, além de uma pesquisa bibliográfica envolvendo a Educação Estético-Ambiental.

No que se refere à Educação Ambiental, entre os principais autores, estão: Loureiro (2006a, 2006b, 2009, 2012), Tozoni-Reis (2008), Layrargues (2006) e Quintas (2009). Os autores elencados tratam a Educação Ambiental como um meio de promover processos individuais e coletivos, fundamentados em aspectos ambientais, culturais, políticos, éticos, históricos e sociais. Para eles, a Educação Ambiental é um exercício constante de repensar as

condições de vida no processo social em que se vive, essencial para a promoção de novas atitudes na direção da melhoria do ambiente, podendo proporcionar, ainda, a reflexão acerca das relações sociais com o outro, repensando as ações e os comportamentos humanos, para que se alcance a transformação social.

No campo da Educação Estética, recorro a autores como Marx (2010a), Estévez (2003, 2009a, 2009b, 2011), Sánchez Vázquez (2010, 1986), Mészáros (2006, 2008) e Pino (2006). Todos tratam a Educação Estética como ampliação dos sentidos humanos, a fim de romper com a homogeneização da capacidade subjetiva dos sujeitos. Os autores consideram a Educação Estética fundamental para a formação humana, por ela ser capaz de fornecer os mecanismos de emancipação da consciência humana.

Na pesquisa bibliográfica, abordo o que as dissertações e teses acadêmicas no Brasil revelam a respeito da Educação Estético-Ambiental, expressando o diálogo existente nesses trabalhos entre a Educação Ambiental e a Educação Estética. Além disso, também apresento as abordagens teórico-metodológicas dos trabalhos investigados, com diversificada base teórica e diferentes procedimentos metodológicos.

No eixo teórico Teatro na prática docente, recorro a autores como Boal (1996, 1998, 2010), Santos (2002), Spolin (2001), Spritzer (2003), Reverbel (1997), Dolci (2003a), Chacra (2010), Vygotsky (2009a), no que se refere ao teatro, e Freire (1980, 2000, 2002, 2008) e Vygotsky (2000), no que diz respeito à prática docente. O diálogo traçado na base teórica empreendida remete à importância do teatro na prática docente enquanto educação dos sentidos, dos sentimentos, para a aquisição de uma consciência relacional, dialógica, ética, estética, solidária, participativa e democrática que, por meio das linguagens oral e corporal, expressa o que está na imaginação e na consciência de todos os envolvidos com a prática teatral na escola. Assim, os discursos dos autores tratam o teatro como libertação e transformação da realidade, como formação humana, como prática significativa e constituidora de sujeitos críticos e ativos nas ações individuais e coletivas, nesse processo de ensino e aprendizagem que é a sala de aula.

No Capítulo 3, exponho a metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, baseada na perspectiva sócio-histórica. Após a caracterização teórica da pesquisa, apresento os sujeitos participantes da mesma – três professoras e um professor, que desenvolvem a prática teatral na escola onde atuam. Também esclareço o processo de coleta de dados, que possui um conjunto de instrumentos composto por entrevista, observação, filmagem, fotografia, ateliê e portfólio, distribuídos em três fases distintas. Logo em seguida, trato do procedimento para a análise dos dados, baseada na metodologia da Análise de Conteúdo, e do surgimento das

categorias e unidades de significado que emergiram com a análise dos dados, cuja organização é explicada no final do capítulo em destaque.

No Capítulo 4 apresento os resultados da pesquisa a partir das análises e discussões dos dados acerca do movimento dos professores em suas práticas teatrais, com o intuito de compreender como são abordadas a Educação Ambiental e a Educação Estética. Trago as experiências deles, vividas com o teatro, com vistas a conhecer a história dos participantes deste estudo investigativo, que desenvolvem o trabalho com o teatro em suas práticas docentes, assim como a metodologia de trabalho com o teatro na sala de aula, a fim de compreender se estas práticas contemplam a formação estética e ambiental.

No último capítulo, estão as considerações finais, onde exponho uma síntese dos resultados e as perspectivas do estudo realizado para o campo da Educação Ambiental e da Educação Estética; apresento também uma noção acerca da Educação Estético-Ambiental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

O referencial teórico desta pesquisa está fundamentado nos seguintes temas: Educação Ambiental, Educação Estética e Teatro na prática docente. Vale dizer que apresento também, neste referencial teórico, o encontro da Educação Ambiental e da Educação Estética por meio de uma pesquisa bibliográfica. No presente capítulo, busco expor minha compreensão acerca das bases teóricas utilizadas na construção da fundamentação teórica que sustenta a pesquisa apresentada. Logo, no referencial teórico construído, trato do meu entendimento e posicionamento perante as teorias, contemplando os diversos momentos vividos no período de doutoramento. No entanto, para construir este suporte teórico, conhecimentos anteriores ao período em questão também foram significativos, pois as experiências vividas me constituíram em uma pessoa em constante transformação e em permanente busca pela construção do conhecimento, com novos significados e sentidos sendo estabelecidos, gerando clareza no caminho trilhado com a pesquisa realizada.

2.1 Educação Ambiental

Para iniciar a discussão, é necessário esclarecer a Educação Ambiental que fundamenta esta pesquisa: aquela instigadora de processos individuais e coletivos. Ou seja, a própria práxis educativa, que promove a reflexão das condições de vida como um movimento implícito no processo social e que é não só cultural e informativa, como também política, formativa e emancipatória, agindo como transformadora das relações sociais e como fonte para a constituição da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática (LOUREIRO, 2006a). Da mesma forma, compreendo que a Educação Ambiental precisa promover uma consciência cidadã ética, crítica e solidária na busca pela participação ativa dos sujeitos, a fim de desenvolverem novos hábitos e atitudes viabilizadores da mudança necessária nas relações sociais e na relação homem-natureza.

A Educação Ambiental percorreu os diversos campos do conhecimento, com seus princípios e fundamentos, presentes nos seguintes autores: Dias (2004); Encarnação (2007); Loureiro (2006a); Ruscheinsky e Costa (2002) e suas correntes orientadoras, encontradas em autores como Sauv  (1997, 2005); Pelizzoli (1999); Reigota (2007); Loureiro (2006a). Compreendo que a Educação Ambiental surgiu com o propósito de questionar as ações humanas em relação ao meio ambiente, buscando novas posições frente aos problemas

gerados pela atuação do homem, com o objetivo de repensar a relação do ser humano com as dimensões natural e social, ou seja, com o ambiente, com os objetos, com os outros e consigo mesmo. Desde sua gênese, há décadas atrás, a Educação Ambiental vem se modificando: fatos importantes alteraram a sua trajetória, originados pelos movimentos sociais, que instigaram uma mudança no pensamento do homem em relação ao ambiente por ele habitado, proveniente do movimento ecológico e da crítica à sociedade capitalista.

Apesar disso, a Educação Ambiental busca ocupar um espaço maior no campo educativo (LOUREIRO, 2006a, 2006b, 2009, 2012; LAYRARGUES, 2006; QUINTAS, 2009), em vez de ser reconhecida apenas nos movimentos ambientalistas. Assim, a concepção de Educação Ambiental que defendo é aquela centrada no engajamento individual e coletivo, no respeito à diversidade de saberes e práticas, na mudança de atitudes, na indissociabilidade entre teoria-prática na atividade humana, no cuidado com o outro e com o ambiente em todas as suas dimensões. Enfim, acredito em uma Educação Ambiental para a “formação humana”, capaz de gerar a transformação por meio do “conhecimento – ecológico, científico, político, social – e do comportamento”, com o intuito de alcançar a práxis social (LOUREIRO, 2012, p. 84).

Apoio-me na Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, pensada por Carlos Frederico Loureiro (2006a, 2012). É oportuno colocar que entendo a Educação Ambiental crítica por considerar importante o contexto histórico, social, político e econômico onde são fundadas as relações sociais na natureza, com o intuito de superar o modelo de produção de verdades estabelecidas na sociedade, bem como as condições existentes no modo de vida desigual, por meio de ações organizadas no coletivo e sustentadas pela práxis educativa. Detalhando ainda mais, a Educação Ambiental é emancipatória, pois busca instigar a autonomia e a liberdade dos sujeitos na sociedade, decorrentes de atitudes que geram a mudança e procuram romper com a lógica que mercantiliza os cidadãos com as suas relações de poder, de dominação, de opressão, consolidando, cada vez mais, o caráter desigual entre os homens. E ainda compreendo que a Educação Ambiental é transformadora, por almejar a mudança no regime societário que nos constituiu e continua nos constituindo por meio do movimento dialético da transformação subjetiva e das condições objetivas do modelo civilizatório (LOUREIRO, 2012).

Assim, a Educação Ambiental objetiva a formação de sujeitos para uma nova maneira de agir, de ser e de estar em sociedade, envolvendo práticas educativas promotoras da participação do cidadão em grupos coletivamente organizados, fortalecendo o diálogo, a

tomada de decisão, o conhecimento, a transformação social e o direito democrático de participação dos sujeitos, individualmente e em grupos, em espaços públicos.

Penso na Educação Ambiental a partir desses conceitos, o que propicia realizar um exercício de compreensão do modo como a Educação Ambiental tem sido (re)definida no presente. O movimento de repensar a Educação Ambiental amplia a discussão relativa a diversas questões. Na presente investigação, elenco implicações dessa (re)definição da Educação Ambiental na prática pedagógica das professoras e do professor que desenvolvem a atividade teatral nas suas escolas. Assim, destaco autores como Loureiro (2006a, 2006b, 2009, 2012) e Tozoni-Reis (2008), que contribuem para as questões relacionadas à Educação Ambiental.

Como já foi dito anteriormente, parto do conceito de Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, proposto por Loureiro (2006a, 2012) e embasado em uma educação enquanto práxis social, a fim de contribuir para o processo de construção de uma sociedade diferente do modelo em que se vive hoje, o da lógica capitalista. Para o referido autor, a sociedade que se anseia está pautada em um novo patamar civilizatório, no qual a gênese esteja na participação política consciente pela construção de uma ética de sustentabilidade pela vida dos seres (LOUREIRO, 2006a).

Na busca por elucidar os referenciais que sustentam este estudo acerca da Educação Ambiental, compartilho as ideias de Marília de Campos Tozoni-Reis em relação à temática, alinhadas às concepções da pesquisa ora apresentada. Tozoni-Reis (2008, p. 143) ensina que a “Educação Ambiental é uma atividade intencional da prática social” porque proporciona ao desenvolvimento individual do sujeito um caráter social nas diferentes relações que ele estabelece em seu cotidiano, seja na relação com a natureza, seja na relação com os outros seres humanos; quando me remeto ao desenvolvimento individual, estou me referindo ao desenvolvimento subjetivo, que é individual e, conseqüentemente, repercute em suas ações no coletivo. Tal pensamento tem o objetivo de promover o desenvolvimento da “atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental” (TOZONI-REIS, 2008, p. 143).

Para Tozoni-Reis, a Educação Ambiental é o meio para os sujeitos alcançarem a apropriação crítica dos conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos, bem como a capacitação e a qualificação necessárias para que se tenha uma ação transformadora responsável em relação ao ambiente onde vive. Tozoni-Reis (2008, p.143) afirma que “a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela

apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente”.

Nessa perspectiva, Loureiro complementa que a Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora é um exercício permanente de refletir a condição de existência, do mesmo modo que um “movimento contínuo de conhecimento da realidade, atuação e superação das relações de dominação e opressão entre os humanos e humanidade-natureza”. No entanto, Loureiro sublinha ser preciso compreender a educação como um processo global, indissociado do contexto ao qual pertence; assim, não basta realizar uma “práxis educativa cidadã e participativa” se não estiver relacionada aos alicerces que constituem a sociedade; se não estiver diretamente relacionada ao trabalho, à família, às instituições políticas, ao modo de produção, enfim à sociedade como um todo (LOUREIRO, 2006a, p. 97).

A propósito, é bom lembrar que o conceito de práxis adotado por Loureiro está apoiado na definição que Adolfo Sánchez Vázquez atribui à compreensão de práxis, em seu livro “Filosofia da Práxis” (1986). Para Sánchez Vázquez, práxis é como a atividade humana pautada na ação com uma finalidade em si mesma; assim, ele designa a práxis como a atividade prática dos seres humanos “que se concebe a ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986, p. 5). Portanto, conforme o autor em destaque, a práxis ocorre pela ação do ser humano sobre uma realidade, articulando a dimensão prática com a dimensão teórica pensada, com o intuito de transformar o mundo exterior e, dialeticamente, transformar o mundo interior. Sendo assim, é compreendida como uma ação na qual é possível a passagem da teoria à prática, assegurando a íntima relação entre uma e outra.

O significado de práxis atribuído por Sánchez Vázquez (1986) está apoiado em Marx, que o compreende como atividade constituída de teoria e prática, uma atividade subjetiva e objetiva exercida sobre determinada realidade. Sánchez Vázquez, em seus escritos, chama a atenção, afirmando que “toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUES, 1986, p.185). É, precisamente, a consciência dessa diferença que traz um significado transformador às ações humanas, a fim de buscar alguma mudança na sociedade em que se vive.

Acredito, então, em uma Educação Ambiental que cultiva a práxis num movimento dialético, sob uma perspectiva emancipatória, nas associações teoria-prática e subjetividade-objetividade, as quais constituem a vida social em um determinado processo histórico, que caracteriza e é caracterizado por cada sujeito individualmente (LOUREIRO, 2009). Em

termos gerais, para que as ideias saiam do campo intelectual e ganhem materialidade, são necessários sujeitos capazes de colocá-las em ação, como uma força prática (MARX; ENGELS, 2008). Saliento ser nesse processo dialético e dinâmico que a atividade permite ao sujeito refletir e reorganizar a constituição de novos sentidos que interferem na prática, estabelecendo um elo entre a linguagem e a atividade pela práxis (LOUREIRO, 2009).

István Mészáros (2008, p.76) ressalta que a “época de crise estrutural do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente”. O autor assinala tratar-se de características de definição do espaço histórico e social para romper com a lógica do capital, em concomitância com a elaboração de planos estratégicos para uma educação que vá além do capital. Assim, a educação assume um papel de transformação social, ampla e emancipadora, buscando em suas bases ser “articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

A Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora se concretiza à medida que se entende o processo de transformação das atividades humanas na sociedade, percebendo os resultados que as ações humanas podem propiciar nas relações estruturadoras do meio em que vivem. A Educação Ambiental igualmente está na relação que o sujeito estabelece com os outros sujeitos e com a realidade, permeada pelo diálogo, pela mudança cultural, pela transformação social e pelo direito à participação, numa vivência que se revela reflexiva, afetiva e dialógica. Além disso, é preciso ter a clareza de que as relações são socialmente construídas na história e, portanto, para que se tenha de fato a Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, o sujeito precisa se reconhecer como produto e produtor do contexto social, objetivando a sua subjetividade em prol da mudança de atitudes e comportamentos, na direção de uma sociedade mais democrática. Nas palavras de Loureiro (2006b), é no cotidiano, na ação diária, no repensar as atitudes, na práxis diária comprometida politicamente que a Educação Ambiental está presente, como base para um aprender estruturado no movimento dialético entre sujeito e objeto, razão e emoção, teoria e prática.

Assim, novos diálogos têm surgido com importantes e significativas contribuições, a exemplo daqueles que promovem o encontro entre a Educação Ambiental e as artes, mais especificamente na dimensão estética da Educação Ambiental, diretamente relacionada a tudo que se refere ao conhecimento sensível (CARVALHO, 2005; PASSOS; SATO, 2002; MORIN, 2007). Contudo, detenho o olhar para além da dimensão estética da Educação Ambiental: mobilizo os estudos no encontro entre a Educação Ambiental e a Educação

Estética. O encontro das duas áreas possibilita estimular o movimento de refletir os objetivos traçados por tais campos, a fim de promover novos modos de viver, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, capazes de gerar mudanças nos seres humanos, a fim de que se consiga viver em uma sociedade mais livre, solidária e democrática.

3.2 Educação Estética

O outro tema que compõe o eixo teórico da pesquisa em foco é a Educação Estética, pois parto do pressuposto de que é um campo essencial para a “emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos”, afetados, segundo o pensamento de Karl Marx (2010a, p.109), pela alienação causada pelo avanço do modelo capitalista de sociedade que estrutura a vida humana. Assim, a Educação Estética está presente na discussão pela possibilidade de romper com a limitação da capacidade subjetiva sobre determinada atividade artística, pois a criação artística tem sentido se apresentar sentido para o sujeito. Portanto, se houver um empobrecimento na qualidade e nos sentidos humanos, há também um esgotamento estético nas relações do sujeito com os outros sujeitos e com os objetos de criação. Assim, compreendo que, no contexto social em que se vive, o objetivo desse processo está em limitar as mencionadas relações, a fim de serem mantidas da forma como estão postas, à medida que podem servir diretamente a uma satisfação unilateral. Para sustentar a discussão no campo da Educação Estética, destaco autores como Marx (2010a), Estévez (2003), Sánchez Vázquez (2010, 1986), Mészáros (2006, 2008) e Pino (2006a).

Mészáros (2006), apoiado no pensamento de Marx (2010a), ressalta que as reflexões estéticas ocupam um lugar importante na teoria marxista, destacando, dessa forma, a impossibilidade de compreender a concepção econômica sem considerar a sua ligação com as questões estéticas e vice-versa. No dizer do autor,

[...] assim como não é possível apreciar o pensamento econômico de Marx ignorando suas opiniões sobre a arte, é igualmente impossível compreender o significado de seus enunciados sobre as questões estéticas sem levar em conta as suas interligações econômicas. Trata-se, porém, de interligações e não de determinações mecânicas unilaterais. A estrutura de referência comum é o homem como um ser natural que é ativo a fim de satisfazer suas necessidades, não apenas econômicas, mas também artisticamente (MÉSZÁROS, 2006, p. 174).

Marx alerta para o fato de que não são ligações desconexas, mas interligações que estruturam a constituição do homem como ser natural, ativo, histórico e social, com suas necessidades, gostos, desejos, não somente no âmbito econômico, como também no estético. Percebo o movimento dialético na declaração de Marx, ou seja, “que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma”; por isso, a necessidade de entender a existência de uma “conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes”. Elas se entrelaçam em diversos níveis e são dependentes umas das outras (KONDER, 2008, p. 56). Mészáros (2006, p. 191), parafraseando o dizer de Marx (2010a), afirma que “a humanidade sem arte e ciência seria uma humanidade enormemente empobrecida, se pudesse ser concebida em termos históricos concretos”. Nas palavras de Marx, fica evidente a necessidade de ultrapassar as barreiras que impedem a arte de ser reconhecida como uma atividade vital no desenvolvimento humano.

Acredito, então, na importância da Educação Estética para a formação humana, pois a concepção estética em Marx, evidenciada nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (2010a) e compartilhada por Sánchez Vázquez, em seu livro *As Ideias Estéticas de Marx* (2010), procura compreender os antagonismos sociais e a arte como uma forma de superação da alienação¹ da consciência humana. Assim, Sánchez Vázquez (2010, p.102) esclarece que “a estética marxista busca conceitualizar o que é não assinalar o que deve ser. Não traça normas ou regras de criação. É incompatível, por isso, normativismo”. Compreendo que, para Marx, a estética é libertação, transformação, práxis revolucionária, desalienação; enfim, é a educação da consciência.

Ao aprofundar essa discussão, Sánchez Vázquez (2010, p. 76) analisa que “na relação estética o sujeito entra em contato com o objeto mediante a totalidade de sua riqueza humana, não apenas sensivelmente, mas também intelectual e afetivamente”. Entendo que a relação estética do homem com os objetos é consequência da história da humanidade e surge no processo de afirmação do ser humano, no mundo objetivo como expressão de seus sentidos. Para Sánchez Vázquez (2010, p. 49), a relação Estética do homem com a realidade ocorre no momento em que o “subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco de subjetividade, como pode ser compartilhada por outros sujeitos”. Nesse sentido, exponho que a criação estética é a expressão do sujeito, em que ele exterioriza e reconhece a si mesmo. Isso significa que a

¹ O termo alienação a que me refiro é o mesmo adotado por Marx e significa a realização de uma ação de transferência, carregando consigo o sentido da exteriorização, momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de sua criação (MARX, 2010a).

relação entre sujeito e objeto precisa ser compreendida em uma perspectiva dialética, na qual ambos não se extinguem e nem se sobrepõem um ao outro. Logo, sujeito e objeto constituem dialeticamente a própria natureza da relação estética.

Dando continuidade a essa discussão, após a justificativa inicial da importância da Educação Estética na formação humana, mostro, na sequência, o lugar que pode ocupar na educação. Um dos desafios da educação é propiciar, em um primeiro momento, o desenvolvimento da liberdade criadora no sujeito, a fim de que consiga promover a constituição do sujeito crítico, atingindo, como consequência, a superação da percepção de mundo puramente racional. Vale dizer que a educação precisa dar oportunidade de o sujeito conseguir se emancipar da homogeneização globalizante, de um imaginário padronizado pelos meios de comunicação e por valores oriundos da indústria cultural.

Percebo, por meio da minha prática docente e de pesquisas realizadas que, em algumas escolas, deixou-se de dar espaço à emoção, ao afeto, ao ato de criar, ao cuidado com o outro. É nesses casos, mais especificamente, que concentro os meus estudos, pois acredito que a Educação Estética é capaz de desenvolver a atividade criadora nos sujeitos, de promover, como já se disse anteriormente, a “emancipação completa das qualidades e sentidos humanos” (MARX, 2010a, p. 109). E na escola é o momento adequado de instigar tal desenvolvimento, revendo os conceitos e pré-conceitos já construídos e avançando para uma nova dimensão à vida humana.

Entendo, nesses casos, a necessidade de uma educação que, conforme Mészáros (2006, p.190), promova a “totalidade extensiva e intensiva do mundo humano”. Em outras palavras, Mészáros atribui a esses conceitos dialeticamente inter-relacionados a denominação de “gama e intensidade”, que significa dizer “quanto mais limitada a gama, mais pobre será a intensidade da satisfação o que por sua vez resulta num novo estreitamento da gama”. Assim, a Educação Estética pode transformar em satisfação ilimitada e ampla a “totalidade extensiva e intensiva do mundo humano”, ultrapassando os limites que afetam negativamente o ser humano. Mészáros (2006) menciona, ainda, a preocupação de Marx no que se refere à importância de uma educação para a consciência, ressaltando a necessidade de emancipar as atividades criadoras, pois a limitação do contato com a Educação Estética – arte – inibe o ser humano da formação de uma individualidade mais livre e consciente. Para Marx, a inspiração artística reside nas relações entre os homens, perpassando as diversas realidades intersubjetivas e intrassubjetivas que regem as relações dentro de uma sociedade.

Ressalto que educar esteticamente é promover a autoeducação do sujeito, instigando, em sua subjetividade, o reconhecimento no ambiente vivido, respeitando as marcas da cultura

desse meio, percebendo na sua história de vida as relações sociais compartilhadas com os diferentes pares formados no seu cotidiano. Portanto, essa autoeducação permite ao sujeito ultrapassar as possibilidades de indeterminação e de reconstrução de sua subjetividade, adotando novos modos de viver e fazendo com que o sujeito se sinta pertencente a um contexto histórico-social (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010).

A Educação Estética propicia esse novo olhar para o mundo e para a vida, permitindo que o ser se torne consciente com o outro e com o lugar onde habita, agente nesse mundo reconhecido e habitado esteticamente. Em contato com a experiência estética, o ser humano externaliza, por meio de diversas linguagens – verbal, corporal e visual –, a sua compreensão da realidade em que está inserido, do mundo que o afeta em busca de respostas, possibilitando-lhe a criação de visões de mundo e fomentando-lhe a elaboração de releituras da realidade, com o intuito de não limitar o mundo em que se vive, mas, sim, de vê-lo de maneira ampla: um mundo de possibilidades.

Concordo com as palavras de Pablo René Estévez, ao assinalar que o papel da Educação Estética projeta-se “através de sua própria essência como um momento integrador da esfera psicológico-emocional” e está na interação com todos os meios que estimulem o despertar no sujeito pela vontade de (re)conhecer o belo, nas suas diversas relações, seja “no trabalho, no estudo, nas amizades ou nas relações de amizade e amorosas”. Para o autor citado, educar para o bem e para o belo somente é possível se o for por meio do belo, pois a beleza do mundo ajuda a construir a beleza em si mesmo (ESTÉVEZ, 2003, p. 75).

Estévez (2003, p.56, 57) assinala que a formação integral da personalidade “requer o desenvolvimento de elevados sentimentos estéticos que se projetam na atividade humana”. Assim, a Educação Estética permite a construção de uma concepção de mundo, delineando “as normas sociais no profundo mundo psicológico-emocional do indivíduo, a fim de que se convertam em normas de sua conduta”. Um dos objetivos essenciais da Educação Estética é justamente o desenvolvimento das capacidades criativas da personalidade em todas as redes de relações do sujeito, como processo efetivo de constituir-se na e como parte da natureza, em um movimento profundo e radicalmente humanizador.

Educar esteticamente, para Estévez (2003, p 81), é despertar no sujeito “seus inesgotáveis impulsos criadores e orientá-los a novas buscas e descobertas”. De tal modo que se incita a formação do sentido estético da personalidade, desenvolvendo a formação de seus sentimentos, necessidades, interesses, ideais e gostos estéticos em interação com a realidade. É a transformação da cultura estética da sociedade em cultura estética do indivíduo; é o desenvolvimento do mundo espiritual do indivíduo. De acordo com Estévez (2003, p 71), a

Educação Estética atua como um “metafator da educação ou, dito de outra forma, pelo caráter universal de sua ação”. O sentido estético “está presente em toda inter-relação homem-homem, homem-natureza e homem-sociedade”. Compreendo que a Educação Estética é o processo capaz de promover a formação da personalidade que conscientiza, interage e transforma o mundo de acordo com o ideal estético-social.

Assim, ao tratar de Educação Estética, não podia deixar de mencionar os estudos realizados por Angel Pino, que muito contribuem para entender as questões desse tema complexo e da sua aproximação com a educação. O autor tece considerações importantes, que dizem respeito ao sentido estético, o qual, para ele, é constituído no indivíduo humano e “não acontece pela ação de qualquer mecanismo inato, nem por obra da hereditariedade. Ele, como tudo o que é especificamente humano, tem que ser objeto de formação, daí a sua relação com a educação” (PINO, 2006a, p. 60). Quando Pino argumenta que o sentido estético é constituído no ser humano, entendo que está defendendo a ideia segundo a qual há a necessidade de uma educação sensorial para se adquirir um conhecimento adequado das “materialidades sensoriais” e, assim, a “representação perceptiva das coisas”. Reforça ser também fundamental aliar a compreensão das “funções culturais (simbólicas), fundamento do sentido estético. Portanto, do que se trata é de sentir bem aquilo que captam os sentidos” (PINO, 2006a, p.67).

Entendo que, para educar esteticamente, é preciso tornar significativas as experiências embasadas em como se percebe a sociedade onde se vive e como se é atingido pelos diversos fatores que interpelam o cotidiano. Da mesma forma como são compreendidas as dimensões constituintes do contexto social, pois acredito que só se torna relevante para os seres humanos o que se sente e o que se consegue materializar nas vivências de cada um para, finalmente, significá-las. É significando as experiências que os seres humanos são capazes de compreender e ter consciência das atitudes e dos comportamentos em relação ao mundo e do lugar que se ocupa nele, reconhecendo-se e reavaliando-se efetivamente.

Ao aprofundar os conhecimentos teóricos relativos à Educação Estética, percebi que há uma ligação entre os princípios da Educação Estética com os da Educação Ambiental. Ou seja, a ampliação dos sentidos humanos, questão central à Educação Estética, é observada como fundamental para o desenvolvimento e constituição da Educação Ambiental (ESTEVEZ, 2011). Tal percepção estimula pesquisadores a usarem conjuntamente os conhecimentos das duas áreas em seus estudos; parte deles, inclusive, passa a utilizar a expressão Educação Estético-Ambiental. Surpreende-me, entretanto, a não apresentação de

qualquer definição conceitual para o construto estético-ambiental em inúmeras leituras realizadas em artigos publicados no Brasil, que empregam a referida expressão.

É importante esclarecer que o termo estético-ambiental está presente em estudos publicados em revistas e congressos na área de Educação – Amaral e Gentini (2012); Amorim, Jardim e Souza (2010); Amaral (2012); e Roach (2008) –, apresentando, na grande maioria, os conceitos Educação Estética e Educação Ambiental separadamente. Uma exceção, avançando em uma definição conjunta, está em Roach (2008, p. 219), ao citar Echeverri (1997), que propõe o conceito de “mundo da vida simbólico-bioético” como conceito *a priori* para a práxis de Educação Estético-Ambiental, sugerindo “uma metodologia de educação estético-ambiental centrada na dimensão da corporeidade no mundo da vida, na estetização dos conteúdos, na racionalidade emotiva e afetiva e na superação do cientificismo”. Outros apresentam a Educação Estético-Ambiental de modo implícito, inserida nas possíveis consequências da Educação Estética, a exemplo de Amorim, Jardim e Souza (2010, p.74), referenciando Estévez (2003, p.51) e seu pensamento de que “a educação estética traz a possibilidade de incitar à atividade bela e criadora em todas as relações homem-homem, homem-natureza e homem-sociedade”.

A necessidade acadêmica e a carência de divulgação do conceito estético-ambiental de modo explícito conduziu-me a realizar uma pesquisa bibliográfica para averiguar como está sendo abordada essa temática nos trabalhos acadêmicos em nível nacional, traçando o seguinte objetivo: compreender o que as dissertações e teses acadêmicas no Brasil revelam a respeito do tema Educação Estético-Ambiental. É o que apresento na próxima seção.

3.3 Educação Estético-Ambiental: contribuições a partir de uma pesquisa bibliográfica

Para conhecer cientificamente os saberes relativos à temática Educação Estético-Ambiental, realizei uma pesquisa bibliográfica² no banco de dados da CAPES, <http://www.periodicos.capes.gov.br>, e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD, <http://btdt.ibict.br/>, em fevereiro de 2012, objetivando coletar trabalhos disponibilizados até a referida data. Realizei a busca, informando o descritor “Educação Estético-Ambiental”, de onde retornaram 25 títulos: dezenove de dissertações e seis de teses,

² Entendo como pesquisa bibliográfica um conjunto de procedimentos de busca por soluções em prol do objeto em estudo; sendo assim, a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, na seleção, no fichamento e no arquivamento dos dados pertinentes ao tema investigado (LIMA; MIOTO, 2007).

todos contidos na BDTD. Apresento a configuração dos trabalhos de acordo com o ano de defesa dos mesmos, na Tabela 1.

Ano de defesa	1997	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Dissertações	-	2	2	4	-	3	3	3	2
Teses	1		1	-	2	-	1	-	1

Tabela 1: Levantamento do ano de defesa das dissertações e teses

Analisando a Tabela 1, posso verificar que o número de dissertações defendidas é superior ao número de teses e que ainda há poucos trabalhos em nível de doutoramento abordando o tema em estudo. Observo também que, a partir do ano de 2006, houve um crescente número de trabalhos defendidos. No que se refere à localização das universidades onde foram defendidas as dissertações e teses, percebo a concentração nas regiões sul e sudeste, conforme mostra a Tabela 2.

Localidade	Estado	Instituição	Dissertações	Teses
Campinas	SP	UNICAMP	-	1
São Carlos	SP	UFSCAR	2	2
São Paulo	SP	USP	1	1
São Paulo	SP	PUCSP	1	-
Rio de Janeiro	RJ	PUCRJ	1	-
Uberlândia	MG	UFU	1	-
Ouro Preto	MG	UFOP	1	-
Rio Grande	RS	FURG	7	1
Porto Alegre	RS	UFRGS	-	1
Santa Maria	RS	UFSM	1	-
Lajeado	RS	UNIVATES	1	-
Itajaí	SC	UNIVALI	1	-
Blumenau	SC	FURB	1	-
Ponta Grossa	PR	UEPG	1	-

Tabela 2: Levantamento da localidade onde foram defendidas as dissertações e teses

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG destaca-se por apresentar uma concentração maior de dissertações em relação às outras instituições de ensino. Atribuí tal produção por ser a única universidade a oferecer o curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental no Brasil, tornando-a pioneira em pesquisas nesse campo do conhecimento.

Na investigação aqui apresentada, recorri à análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007) como metodologia de análise dos dados³. Apresento, na sequência, o resultado da análise, mostrando o que os trabalhos revelam.

Os descritores que compõem a pesquisa estão presentes alternadamente nos títulos, nas palavras-chave e nos resumos. No que se refere aos títulos, identifico apenas um trabalho que apresenta a expressão Educação Estético-Ambiental. Verifico que oito trazem a expressão Educação Ambiental; dois, a expressão Educador Ambiental; um, Educação Ambiental e Educação Estética e outro, Questões Ambientais. Noto, ainda, que doze dos trabalhos investigados não apresentam os descritores recém-mencionados, bem como nenhum aborda a expressão Educação Estética isoladamente em seus títulos. No que diz respeito às palavras-chave, percebo que nenhuma produção científica expõe a expressão Educação Estético-Ambiental; uma apresenta Educação Ambiental e Educação Estética; dois, Educação Ambiental e Estética; quatorze, Educação Ambiental. Nos demais, um apenas exibe a palavra Estética e a expressão Educação e Ambiente. E sete trabalhos não apresentam qualquer dos descritores citados em suas palavras-chave. Nos resumos, verifico um trabalho que menciona Educação Estético-Ambiental; dezoito, Educação Ambiental; quatro, Educação Estética. Dentre os restantes, observo que um aborda Educação Ambiental Transformadora e um, Estética Ambiental. Dos 25 trabalhos, dezenove citam somente a palavra Estética, bem como apenas um trabalho não fez referência aos descritores mencionados.

Em relação à abordagem teórico-metodológica das pesquisas, encontro o seguinte: uma tese e uma dissertação citam Karl Marx, István Mészáros e Ricardo Antunes; uma

³ Ao analisar os dados, na fase de pré-análise, realizei a “leitura flutuante”, que consistiu em examinar minuciosamente os títulos, as palavras-chave e os resumos. Nela, busquei as seguintes palavras-chave: “Educação Estético-Ambiental”, “Educação Ambiental” e “Educação Estética”. Já para verificar a base teórica dos trabalhos, muitas vezes recorri ao corpo do texto das dissertações e teses investigadas, pois algumas delas não evidenciam em seus resumos em qual abordagem teórico-metodológica estão alicerçadas. Logo em seguida, passei para a exploração e validação do material (BARDIN, 2000). Essa fase contribuiu para a organização, codificação e classificação dos dados, a fim de me orientar na análise dos 25 trabalhos acadêmicos. Ao percorrer todo o material, optei por organizar este estudo, identificando por siglas como T para Tese e D para Dissertação, seguidas de um número, por exemplo, T1, D2, D3, e assim sucessivamente, representando a sequência por relevância que o banco de dados da BDTD disponibilizou na busca. Outro facilitador foi que consegui ter acesso a 24 trabalhos na íntegra, o que beneficiou a análise dos dados; de apenas um não consegui a totalidade do texto. Na última fase, no tratamento dos dados, realizei uma análise comparativa dos dados, com o propósito de categorizar, relacionando com o objetivo deste estudo. Com a análise do material, agrupei os trabalhos, primeiramente, com base nas abordagens teórico-metodológicas; após, em três grupos temáticos, considerando afinidades entre as produções.

dissertação, Theodor Adorno; uma dissertação, Serge Moscovici; uma tese e uma dissertação, Felix Guattari; uma tese, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão; três dissertações, Gaston Bachelard; cinco dissertações e uma tese, Edgar Morin; duas dissertações, Michel Foucault; duas teses e uma dissertação, Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty e uma tese, Martin Heidegger e Hans-George Gadamer. Têm ainda cinco dissertações que não foram classificadas, devido à sua indefinição quanto à base teórica. Apresento, na Tabela 3, as bases teóricas e as abordagens teórico-metodológicas correspondentes. Conforme é possível observar, as produções científicas pertencem a determinadas abordagens teórico-metodológicas, escolha que permite revelar a forma como os autores interpretam a realidade e a maneira como compreendem a relação sujeito e objeto a partir das bases teóricas que constituem os seus trabalhos científicos.

BASES TEÓRICAS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	TESES	DISSERTAÇÕES
Karl Marx István Mészáros Ricardo Antunes	Materialismo Histórico e Dialético/Dialética Marxista	T9	D3
Theodor Adorno	Teoria Crítica		D13
Serge Moscovici	Teoria das Representações Sociais		D18
Felix Guattari	Ecosofia/Três Ecologias	T20	D7
Paulo Freire Carlos R. Brandão	Educação Popular	T12	
Gaston Bachelard	Ecologia Onírica		D2, D5, D8
Edgar Morin	Teoria da Complexidade	T15	D4, D5, D6, D16, D17
Michel Foucault	Pós-Estruturalismo		D7, D21
Edmund Husserl Maurice Merleau-Ponty	Fenomenologia	T1, T11	D22
Martin Heidegger Hans-George Gadamer	Hermenêutica	T1	
Outras ⁴			D10, D14, D19, D23, D24, D25

Tabela 3: Bases teóricas e abordagens teórico-metodológicas das dissertações e teses

Ao realizar uma análise das aproximações no campo da Educação Estética, que podem indicar uma primazia dos aspectos subjetivos, existências do sujeito, assim como outros, que darão precedência aos aspectos coletivos, sociais e históricos, recorro, primeiramente, para compor a discussão proposta, à Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, abordada em seu

⁴ Refere-se às pesquisas de difícil classificação, devido a sua indefinição quanto à base teórica.

livro “Fenomenologia da Percepção” (1999): para o autor, é o estudo das essências, é procurar separar os acontecimentos, os fatos da experiência vivida. Segundo Merleau-Ponty (1999, p.1), a “Fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade”. No contexto de tal pensamento, entendemos que a Estética Fenomenológica de Merleau-Ponty é um fenômeno que nasce da percepção sensível do sujeito em relação ao modo como concebe o mundo onde vive. Esse fenomenólogo salienta que, na experiência estética, o sujeito aguça a sua percepção por meio da sensibilidade imaginativa, que possibilita ao indivíduo interpretar mundos possíveis, fazendo aflorar os sentimentos, as emoções. Em contato com a experiência estética, o sujeito desvela-se para aquilo que ele ainda não é. Assim, a Estética Fenomenológica possibilita o desenvolvimento da percepção sensível, experimentado pela sensibilidade, propiciando o contato com o diferente, com o novo e instigando o sujeito a uma nova capacidade de percepção da realidade, da vida cotidiana: uma percepção sensível e criativa.

Uma segunda aproximação é por mim encontrada na Hermenêutica de Gadamer (1998, p.23); conforme suas palavras, “a obra de arte nos diz alguma coisa. Precisamente por esta razão, está sujeita à Hermenêutica, pois, como algo que diz algo pertence ao contexto de tudo o que temos que entender”. O autor considera a linguagem da arte como possibilidades para o desenvolvimento de uma interpretação. Sendo assim, Gadamer (1998, p.23) afirma que a “Hermenêutica contém a estética”, pois a obra de arte é constantemente interpretada, relida e compreendida, é um entendimento inteligível. Compreendo que todo o entendimento é interpretação e, para Gadamer (1998), a Hermenêutica está envolvida em todos os atos de entendimento; ela avança à interpretação textual. “Assim, a hermenêutica é universal” e se faz presente quando entendo “os significados das relações intersubjetivas. Nesse sentido, a leitura é interpretação, olhar é interpretação, ouvir é interpretação, pensar é interpretação e acolher o outro é interpretação” (DOLCI; SARAÇOL; PEREIRA, 2012, p.116).

Ao prosseguir na análise das bases teóricas presentes na Tabela 3 e com o objetivo de aprofundar o diálogo, penso na Estética em Marx, retratada por Sánchez Vázquez, em seu livro “Convite à estética” (1999), que possibilita avançar na discussão, pois é necessário ir além: é preciso compreender o contexto social onde se está inserido se o que se almeja é a mudança de atitudes e comportamentos, com vistas à conquista da transformação social; se o que se acredita é na práxis educativa, crítica e dialógica, a fim de garantir o exercício da cidadania e a construção da democracia. Entendo que a Educação Estética, em Marx (2010a), não se limita apenas ao belo como ideia de conhecimento sensível; ao contrário, há outras

categorias pertencentes à Estética, entre as quais: o feio, o trágico, o cômico, o grotesco, ou seja, compreendo uma Educação Estética que rompe com a padronização da expressão artística.

Fundamentados nas bases teóricas, os autores desenvolveram as investigações, utilizando diversas formas de coleta de dados empíricos – entrevistas, observações, questionários, diários de campo, atividades em um determinado grupo de estudo e conversas informais; outros lançaram mão da pesquisa bibliográfica. Identifico um entre os 25 trabalhos como pesquisa teórica. Observo ainda que as pesquisas bibliográficas utilizaram variadas fontes, por exemplo: documentos oficiais e análise de jornais, de livros didáticos, de filmes e de revistas.

A última etapa da análise dos dados foi realizada com o propósito de categorizar os estudos em grupos temáticos. Considero a afinidade no assunto entre as produções. O resultado da análise revelou três grupos temáticos, conforme apresento na Tabela 4.

Grupo Temático 1	Codificação	Ano
A dimensão ética e estética na formação de educadores ambientais	D10	2010
	T11	2007
	D13	2010
	D18	2004
	T20	2011
	D25	2005
	D17	2006
Grupo Temático 2	Codificação	Ano
Educação Ambiental conservacionista e preservacionista do meio ambiente	T12	2005
	D14	2008
	T15	2009
	D19	2005
	D22	2010
	D24	2006
Grupo Temático 3	Codificação	Ano
Contribuição da Educação Ambiental e da Educação Estética no processo de transformação para novo convívio social do sujeito emancipado	D2	2006
	D3	2011
	D4	2009
	D5	2009
	T9	2007

	D6	2008
	D7	2011
	D23	2004
	D8	2009
	D16	2006
	D21	2008
	T1	1997

Tabela 4: Apresentação dos grupos temáticos categorizados

Os trabalhos que compõem o Grupo Temático 1 tratam de um tema específico: a dimensão estética na formação de educadores ambientais. Os autores das pesquisas reunidas no grupo 1 defendem ser preciso o aperfeiçoamento das percepções dos sujeitos, da capacidade de captar a beleza do mundo, de criar e desenvolver sua identidade e, nesse processo, perceber que a dimensão estética é parte da evolução humana. Para eles, trabalhar a dimensão estética nos espaços formativos é fundamental, pois a mesma se articula às demais dimensões do trabalho docente e precisa ser considerada para melhorá-lo. Concordo com os autores, no sentido de que o trabalho será realmente significativo se fizer bem a nós e àqueles a quem dirigimos o ofício. Assim, entendo que a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente proporciona um fazer bem e com sentido ao que me proponho. Alinho-me ao pensamento dos autores na questão da dimensão estética do humano, relacionada à sensibilidade, pois a estética é o sensível e está além dos sentidos humanos; em outras palavras, não está diretamente relacionada ao ver, ouvir, cheirar, degustar e tocar, mas sim à maneira como os sujeitos veem, ouvem, cheiram, degustam e apalpam. Ainda em consonância com o grupo de autores em questão, compreendo que a dimensão estética trata de aguçar e desenvolver nas pessoas sua capacidade para admirar-se diante do belo e indignar-se diante do espantoso, ou seja, é causar no sujeito algum sentimento no encontro com a estética.

Em um determinado trabalho do Grupo Temático 1 (D17), a autora acredita na educação da sensibilidade pela estética. Para ela, as emoções, assim como a relação com os outros e com o mundo, são complementares. O processo ocorre na tentativa de compreensão de si e do outro, ou seja, no modo como um sujeito vai reagindo as suas impressões à medida que vai (re)significando o seu modo de agir, o seu mundo particular, onde tudo pode ser remexido e reorganizado de formas possíveis e diferentes, dependendo das interpelações que esse sujeito sofrer e das adversidades da vida que ele viver.

No Grupo Temático 2, elenco as produções científicas que denominam a Educação Ambiental como preservação e conservação do meio ambiente. Os autores das produções desse grupo entendem que a Educação Ambiental tem o papel de promover o encorajamento para que o ser humano volte a integrar-se, superando a acomodação, bem como comece a assumir a luta pela recuperação e pela conservação de seu ambiente. Os pesquisadores ainda ressaltam que a função predominante desempenhada pelo ser humano sobre os demais elementos da biosfera é a de ser responsável pela conservação dos ecossistemas com todas as formas de vida.

Os pesquisadores dos trabalhos citados concebem a Educação Ambiental como tema transversal, constituindo o meio de garantir que crianças e jovens consolidem a compreensão do papel individual e coletivo na conservação ambiental. Entretanto, percebo que o conceito que considera a Educação Ambiental um tema transversal foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, em 1997, e não se preocupa apenas com os aspectos físicos e biológicos, como também com uma Educação Ambiental para além da conservação. A Educação Ambiental proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais esclarece que “o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas – relações sociais, econômicas e culturais – também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental” (BRASIL –MEC, 1997, p. 23).

Os trabalhos correspondentes ao Grupo Temático 3 demonstram uma similaridade em seus estudos, no que se diz respeito aos conceitos de Educação Estética e Educação Ambiental. Os autores integrantes do referido grupo compreendem que a Educação Ambiental não se reduz somente ao mundo exterior, ao mundo natural, como também às relações sociais e ao mundo interior do sujeito. A Educação Ambiental em que esses autores acreditam e a qual praticam é aquela para além do conservacionismo, pois alicerçam os seus estudos nos princípios da Educação Ambiental, pautados na convivência pacífica entre os povos e as pessoas, na solidariedade, no respeito humano e em todos os valores essenciais para uma vida digna e feliz. Os autores dos trabalhos entendem que a Educação Ambiental não pode ser vista de forma salvacionista, pois existem várias diretrizes que determinam as condições sociais, mas posso visualizar uma potencialidade fundamentada na Educação Ambiental; é preciso sim aprender com a Educação Ambiental, com as suas contribuições sociais e enxergar um mundo possível e melhor.

Em certos trabalhos do Grupo Temático 3 (D8, D16 e D21), os autores destacam que a Educação Ambiental está contida na Educação Estética e ambas possuem importante papel para o desenvolvimento do gosto artístico e do belo, já que buscam o equilíbrio entre os

sentimentos e as emoções, despertando a criatividade e a sensibilidade nos sujeitos. Em concordância com os autores do grupo em destaque, penso também que a arte acorda sentimentos e sonhos, pois possui um despertar de potencialidades, tornando as pessoas mais vivas. As investigações realizadas revelam que a Educação Estética é vista como uma necessidade na vida humana, uma vez que é preciso perceber a natureza, vê-la com um olhar de quem está contemplando, encantar-se com as coisas simples e valorizar as relações entre as pessoas. Assim como os autores do grupo 3, acredito no conceito de impulso sensível, formal e lúdico, que propõe a Educação Estética como meio para a conquista de um homem moral e ideal.

Na grande maioria dos trabalhos do grupo em questão, assim como nos grupos anteriores, os conceitos de Educação Ambiental e de Educação Estética são apresentados separadamente, bem como não constam em seus trabalhos a expressão Educação Estético-Ambiental – descritor deste estudo – e, conseqüentemente, sua conceituação, exceto o T1, que é o único trabalho que referencia a Educação Estético-Ambiental. Para a autora, a Educação Estético-Ambiental permite o desenvolvimento de uma sensibilidade que propicia compreender o mundo e o ser humano na diversidade de ser ele mesmo. A autora observa que a atitude estética rompe com a racionalidade de pensamento e com a concepção reducionista do mundo, e o ambiental é uma nova forma de olhar o planeta e suas relações sistêmicas. Verifico que o ambiental é trabalhado na tese em complexa relação com o estético, pois a autora assinala ser necessário estetizar o ambiental para que este pensamento seja de ampla cobertura cultural. Complementa, afirmando que é necessário ambientalizar o estético, no sentido de reconciliar o que estava cindido, ou seja, cultura e natureza em suas formas de arte e natureza; racionalidade e corporeidade; mundo da vida simbólica e mundo da vida biótica. Para a autora, a relação entre “o simbólico e o biótico, [...] campo de pesquisa a que me proponho sobre o estético e o ambiental, não supõe unicamente o princípio de causa-efeito, [...] supõe um movimento-fluxo energético, orgânico, espacial, a-espacial, tangível e intangível, surgido da relação entre as comunidades, grupos e assentamentos humanos e os ecossistemas” (ECHEVERRI, 1997, p. 131). É válido observar que, embora apareça a expressão Educação Estético-Ambiental, ao longo do texto, oferecendo elementos para uma interpretação clara, não há uma conceituação do modo conforme esperava.

Assim, ratifico que a definição conceitual para a expressão Educação Estético-Ambiental não foi encontrada de modo explícito em qualquer trabalho do *corpus* analisado. Entretanto, em diversos momentos, os autores estabelecem uma relação complementar entre Educação Estética e Educação Ambiental, entrelaçando os conceitos dos dois campos do

conhecimento. O único trabalho que utiliza a expressão Educação Estético-Ambiental é o T1 (ECHEVERRI, 1997), sem citar qualquer referência a outro autor acerca da origem deste, o que torna válido pensar na tese destacada como um dos trabalhos seminais. Igualmente importante, a fim de conhecer a origem do uso da expressão, são os estudos de Estévez (2003, 2008, 2009, 2011); Meira (2001, 2003); Sato (2001); Sato e Passos (2002); Santos e Sato (2001); Guattari (1991, 1998); Marin (2003, 2007); Carvalho (2003, 2005); Schiller (2002), por serem citados em mais de um trabalho, ao fundamentarem a relação entre Educação Estética e Educação Ambiental.

Ao realizar uma síntese dessa análise, posso dizer que parte dos trabalhos investigados aborda a Educação Ambiental como um alerta à conscientização para a conservação e a preservação do meio ambiente (Grupo Temático 2). Entendo que a referida conscientização é importante e precisa ser incentivada para que novas ações possam surgir em prol de uma melhor qualidade de vida para todos. No entanto, acredito na Educação Ambiental para além do conservacionismo; luto por uma Educação Ambiental fundamentada em uma educação enquanto práxis social, a fim de contribuir para o processo de construção de uma sociedade diferente do modelo societário atual. Defendo a Educação Ambiental contempladora de uma sociedade que anseia por um novo patamar civilizatório, no qual “a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne” (LOUREIRO, 2006a, p.90).

Nos demais trabalhos, os autores definem a Educação Ambiental com um caráter coletivo, participativo, democrático, humanista e cooperativo (Grupos Temáticos 1 e 3). Noto uma aproximação entre os autores e a Educação Ambiental defendida por Loureiro (2012), a qual objetiva a formação de sujeitos para a mudança de atitudes, envolvendo práticas educativas que promovam a participação do cidadão em grupos coletivamente organizados, fortalecendo o diálogo, a tomada de decisão, o conhecimento, a transformação social e o direito democrático de participação dos sujeitos individual e coletivamente, em diferentes espaços. É fundamentada em uma Educação Ambiental que cultiva a práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986) na atividade humana, nas relações entre a teoria e a prática, constituindo o sujeito na sua vida social, histórica e cultural e que caracteriza e é caracterizado por cada um de nós (LOUREIRO, 2009).

Os autores dos trabalhos dos referidos grupos revelam, por meio de suas escritas, que é necessário começarem a pensar e a programar ações sustentáveis, em que a Educação Ambiental possa servir como uma mola propulsora para a resolução de alguns problemas da nossa sociedade capitalista. Entendo para que as ideias sejam concretizadas, são necessários

sujeitos capazes de colocá-las em prática (MARX; ENGELS 2008). Destaco ser nesse processo dinâmico que a atividade permite ao sujeito ressignificar a formação de novos sentidos, os quais influenciam na prática (LOUREIRO, 2009). Do mesmo modo, compactuo com o pensamento dos autores dos grupos estudados, que acreditam na Educação Ambiental como meio de intervenção para a transformação das relações sociais e em novas formas de estar e agir no mundo.

Os pesquisadores dos Grupos Temáticos 1 e 3 entendem que a Educação Estética é a educação do olhar sensível, da capacidade de transformar a realidade, sempre na intrínseca interação com o meio, buscando melhor qualidade nas relações. A Educação Estética, nos mencionados grupos, é concebida como um princípio de desenvolvimento da atividade criadora nos sujeitos, pois somos todos criativos, embora com significações diferentes, porque a atividade criadora está intimamente relacionada à cultura e à história das pessoas. Concordo com tal pensamento e destaco a importância da Educação Estética na formação humana, pois a concepção estética em Marx, evidenciada nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (2010a) e compartilhada por Sánchez Vázquez, em seu livro “As Ideias Estéticas de Marx” (2010) procura compreender as incompatibilidades sociais, e a arte pode ser uma maneira de romper com essa padronização social e superar a alienação da consciência. Sánchez Vázquez (2010, p. 97) esclarece que a “arte não é para Marx uma atividade humana acidental, mas um trabalho superior no qual o homem explicita suas forças essenciais como ser humano e as objetiva ou materializa num objeto concreto-sensível”. Compreendo que o homem se reconhece como humano a partir do momento em que cria um mundo humano, sendo a arte uma das expressões desse processo de humanização (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010).

Para os pesquisadores em destaque (Grupos 1 e 3), a Educação Ambiental não é suficiente sem a Educação Estética. Essa última é uma maneira de proporcionar um (re)pensar nas determinadas condições do trabalho alienado e suas repercussões na realidade em que as pessoas vivem, nas questões ambientais, nas diferenças entre os povos, na desigualdade de oportunidades entre os sujeitos (ESTEVÉZ, 2009). Compreendo e entro em consonância com os autores pertencentes a esses grupos, que trilham o caminho da Educação Ambiental aliada à Educação Estética, como sendo as possíveis alavancas para transformar a realidade em que vivemos para um mundo melhor.

A partir deste estudo, pude conhecer melhor os significados atribuídos à Educação Estético-Ambiental e trazer contribuições no sentido de apresentar subsídios para iniciar o desenvolvimento de uma noção inicial. De modo geral, compreendo que a Educação Estética é condição para a Educação Ambiental e a última influencia a primeira. Defendo a Educação

Estético-Ambiental por ela priorizar o movimento de significação e objetivação dos sujeitos na história, ou seja, considera essencial o movimento sócio-histórico dos sujeitos e as vivências concretas dos mesmos. Percebo que a Educação Estético-Ambiental busca promover um repensar nas ações para alcançar novas ações, sendo a base para um agir reflexível. A Educação Estético-Ambiental é efetivada quando se tem como princípio compreender a realidade concreta, a fim de transformá-la, permitindo o entendimento do movimento das relações que definem a vida em sociedade. A Educação Estético-Ambiental está presente quando sinto que estou interligada aos sujeitos e às coisas; quando compreendo que pertença ao lugar onde vivo e busco ter atitudes ambientais. Aprofundando um pouco mais, quando tenho uma relação sensível e afetiva com o ambiente, carregando essa postura para as demais relações com os outros seres, porque a base do ser humano está nas relações – com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo, assim estou falando da contribuição da Educação Estético-Ambiental para a educação e para a sociedade. Desse modo, em síntese, Educação Estético-Ambiental é processo de desenvolvimento da sensibilidade intersubjetiva e intrassubjetiva do sujeito, que ocorre a partir da construção dialética da Educação Estética e da Educação Ambiental em um contexto sócio-histórico que propicia ao sujeito, em sua práxis social, buscar relações ambientais mais adequadas.

Essa noção inicial surge da intersecção dos princípios teóricos em que acredito e dos estudos relativos à Educação Estético-Ambiental no Brasil, revelados na presente pesquisa. Ao concluir o estudo aqui apresentado, posso dizer que as 25 produções acadêmicas analisadas expressam o diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação Estética no Brasil. As abordagens teórico-metodológicas dos trabalhos investigados apresentam diversificada base teórica e diferentes procedimentos metodológicos, enriquecendo o aprimoramento qualitativo da pesquisa científica.

Nos trabalhos analisados, a maioria dos autores, uns de forma mais aprofundada e outros de modo mais panorâmico, contextualizaram a Educação Ambiental e a Educação Estética em suas pesquisas. Outros associaram a Educação Ambiental à dimensão estética e à sensibilização dos sentidos. Verifico que, no único trabalho que trata da interligação das duas áreas, Educação Estética e Educação Ambiental, a autora propõe a construção de uma “proposta de Educação Estético-Ambiental onde se recupere o corpo como lugar onde tem origem a cultura e o mundo de vida como simbólico-biótico, ou seja, como *a priori* de toda forma de cultura e como constituinte de cultura, entendendo por cultura não o contrário à natureza, mas a forma natural de ser do ser humano” (ECHEVERRI, 1997, p. 7). No entanto, nas produções investigadas, não foi evidenciado de forma explícita o conceito de Educação

Estético-Ambiental conforme buscava. Nesse sentido, ao final da discussão dos resultados, apresentando elementos teóricos, avanço, propondo uma noção inicial para Educação Estético-Ambiental.

Entre as limitações do estudo apresentado, posso apontar que a investigação examinou apenas o disponibilizado nas principais bases de dados de teses e dissertações de âmbito nacional, ou seja, posso encontrar estudos que escaparam minha investigação. Em termos de pesquisas futuras, estudos semelhantes podem ser desenvolvidos, consultando bases de dados no exterior. Considero igualmente importante revisar a literatura internacional e analisar como a expressão Educação Estético-Ambiental vem sendo abordada, de modo que novos elementos sejam desvelados.

Ao trabalhar a junção de dois temas complexos – Educação Estética e Educação Ambiental –, resgatando fundamentos teóricos, observando os sentidos e significados de pesquisas desenvolvidas no Brasil e elucidando inter-relações na Educação Estético-Ambiental, espero poder contribuir na práxis de professores e educandos, resultando em relações ambientais adequadas de modo mais efetivo.

Após a apresentação da pesquisa bibliográfica, passo para a próxima seção, em que abordo o teatro na prática docente.

3.4 Teatro na prática docente

A experiência estética é uma necessidade na vida do ser humano (VYGOTSKY, 1999). Nesse sentido, a experiência estética que apresento na discussão aqui proposta é o teatro na prática docente, ou seja, a importância da prática teatral nas ações do professor, na vida humana. Acredito nas práticas teatrais desenvolvidas no ambiente escolar por professores que buscam trabalhar com a melhoria das capacidades humanas, como algo que seja significativo e tenha sentido para eles. Assim, no contexto da citada discussão, destaco autores como Boal (1996, 1998, 2010), Santos (2002), Spolin (2001), Spritzer (2003), Reverbel (1997), Dolci (2003a), Chacra (2010) e Vygotsky (2009a). No campo da prática docente, destaco Freire (1980, 2000, 2002, 2008) e Vygotsky (2000).

Vale abrir esse eixo teórico, trazendo o sentido da palavra teatro, que tem origem grega *theatron* e significa “é o local de onde o público olha uma ação que lhe é apresentada num outro lugar” (PAVIS, 1999, p. 372). E o teatro tem essa função de fazer as pessoas

enxergarem para além do discurso, para além do que está sendo mostrado, do que está escondido, ou seja, é aprender a ver além das aparências (DE OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Augusto Boal, em seu livro intitulado “Teatro do Oprimido” (2010), expressão tomada emprestada do livro de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”⁵, afirma que “todo o teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 2010, p. 11). Percebo, nas palavras de Boal, embora de forma implícita, que o teatro é um caminho possível para se alcançar a transformação; por isso, é necessário lutar para que se tenha o teatro como meio de liberação e não como instrumento de dominação das classes dominantes. Para tanto, é necessário que haja o entendimento do processo em questão, pois “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2010, p.19). Portanto, não basta conhecer a realidade tão desigual em que se vive, mas transformá-la e, conforme afirma Boal (2010, p.21), “ao nosso feitio, nós, os oprimidos”.

Acredito que o teatro é capaz de modificar o pensamento, mudar (pré)conceitos e transformar as ações dos sujeitos por meio da representação de um papel, pois o indivíduo irá manifestar, através da linguagem oral e gestual, o modo como age tanto na sua profissão quanto na sua família. Ao representar um personagem, irá pensar e refletir a respeito de determinada atitude e, assim, terá a oportunidade de mudá-la, já que se vendo em cena, poderá ser o início do caminho da transformação possível. Conforme o dizer de Boal (2010, p. 31), “a direção da caminhada é mais importante do que o tamanho do passo”. Por isso o teatro é tão significativo para a formação humana, pois permite que o sujeito pense acerca de suas atitudes, de seu comportamento diante de determinada ação, podendo modificá-la, transformá-la. Desse modo, isto é, o teatro visto como espaço estético, “é um espelho de aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos”, capaz de ensinar a mudá-los (BOAL, 2010, p. 31).

No mesmo caminho, Boal (1996, p.27) acredita que “o teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação”. Com isso, ao ver-se, percebe o que é, o que não é e imagina o que pode vir a ser. Existe, portanto, um reconhecimento de si próprio, pois o teatro permite ao sujeito observar a si mesmo, em ação, em atividade. Permite-lhe também imaginar situações e modos ao seu agir, analisar alternativas. O autor aborda que o sujeito percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir com a sua aprendizagem e construção do conhecimento. Logo, o universo é composto do real e do imaginário, ou seja, um universo

⁵ Conforme o depoimento dado por Augusto Boal para a Revista Caros Amigos nº 48, março de 2001.

interior e um exterior. Trata-se de uma visão simbiótica, em que tudo aparece como um e outro.

Conforme Mirna Spritzer (2003), o teatro estimula o diálogo e o questionamento, por tratar-se de uma experiência estética que ocorre na partilha entre os sujeitos participantes do grupo. Assim, há a socialização entre os sujeitos e, segundo Silva (2000), essa integração dá-se por meio de emoção, sentimento, diálogo e dedicação partilhados.

Olga Reverbel (1997) afirma que utilizar o teatro como forma de educar é um estímulo incomparável; não há um só momento em que a imaginação não seja convocada para criar espontaneamente as atitudes, os gestos, os acessórios cênicos necessários para a construção do que será representado, encenado, mesmo que seja apenas uma encenação em sala de aula. O exercício do teatro no espaço escolar propicia tanto nos alunos quanto no professor a discussão criadora; isso porque, para Freire (1980, p. 96), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora”.

Mas para ocorrer a prática teatral, é preciso que o professor entenda que a origem de toda a atividade educativa está nas ações impulsivas dos participantes, uma vez que as atividades de expressão desenvolvem a personalidade por meio da espontaneidade, formam-na por intermédio da cultura e inscrevem-se em um contexto social (REVERBEL, 1997). Percebo que somente em um clima de liberdade o sujeito libera suas potencialidades afetivas, intelectuais e físicas. Reverbel (1997) considera o teatro como o meio natural de estudo para os educandos em todas as idades, ou seja, para a criança, para o adolescente e para o adulto, pois o sujeito aprende atuando; o mesmo vale para o professor que desenvolve tal atividade em sua prática docente. O teatro promove relações de liberdade entre os seres humanos, uma liberdade com o propósito de liberação, com as pessoas podendo ser autênticas em seus atos, em seus pensamentos, ou seja, únicos, reconhecendo-se nos outros, o nós. Nesse sentido, posso dizer que o teatro permite a liberdade de expressão, de convivência e de opinião.

Para Freire (2002), o educador precisa propiciar o meio adequado para que os educandos, em suas relações intrapessoais e interpessoais, busquem “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar” (p. 46). Compreendo a necessidade de (re)pensar a prática educativa efetivamente, para que se possa privilegiar o sujeito em sua subjetividade, na relação com outros sujeitos subjetivados, em um processo que requer a fomentação da avaliação continuada de seus atos e de sua prática docente.

O trabalho com o teatro na sala de aula proporciona, segundo Lev Semenovich Vygotsky, em “A formação social da mente” – o desenvolvimento de processos psicológicos superiores (2000), uma reconstrução interna no conhecimento do educando devido a uma série de acontecimentos externos que permitem a evolução do sujeito. Na teoria de Vygotsky, o aluno dá sentido à informação que recebe, extraindo a estrutura conceitual que subjaz em tal informação para, depois, contribuir com experiências prévias, aprendizagens anteriores, recriando e gerando uma nova informação.

Dessa maneira, noto que tal processo ocorre quando o sujeito entra em contato com diversas realidades e com diferentes saberes, adquirindo um novo conhecimento e uma nova conscientização dessa aprendizagem. O movimento citado acontece tanto na vida do educando quanto na do educador, ao proporcionar na sua prática docente as possibilidades e oportunidades de, juntos, alunos e professor, irem ao encontro de novos desafios, permitindo a construção do conhecimento.

Além disso, para Vygotsky (2000), o afeto e o intelecto estão interligados e desenvolvem-se à medida que o sujeito se relaciona e interage no meio onde vive. Nesse sentido, o autor aborda a importância da experiência coletiva, para que possa haver uma acomodação à experiência pessoal, possibilitando a aprendizagem. De acordo com Molon (2009a, p.114), “para Vygotsky são os sentimentos e os pensamentos, a atividade e a experiência que movem a criação humana” [...]. A autora esclarece que o sujeito se constitui na “relação entre realidade e imaginação”, ou seja, é nesse movimento de construção das relações sociais que o sujeito se constitui; assim, é importante salientar que “a análise do sujeito não se limita à ordem do biológico e nem se localiza na ordem do abstrato, mas sim ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais” (MOLON, 2009a, p.114,115).

Dentre as várias concepções de afetividade, é válido ressaltar que a pedagogia freiriana aborda com especificidade a temática em pauta no conviver da sala de aula. Para Freire (2002), a afetividade é fundamental na relação professor e aluno, para que haja ensino e aprendizagem, pois uma prática educativa vivida com afetividade é muito mais significativa para a construção do conhecimento e para o enriquecimento do processo educativo. Dessa forma, o “bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do pensamento” (FREIRE, 2002, p. 96).

Segundo Vera Lúcia Bertoni dos Santos, em “Brincadeira e conhecimento” – do faz de conta à representação teatral (2002), a inserção do teatro na escola pressupõe uma postura epistemológica, uma maneira de pensar a construção do conhecimento. Incluir a prática do teatro na sala de aula implica, além do domínio dos elementos que compõem o teatro –

cenário (ambiente e mobiliário), figurino, objetos de cena, iluminação, sonoplastia (música e sons de toda a espécie) e música ao vivo, bem como a ação teatral – texto teatral, construção de personagens, trabalho em grupo, encenação, improvisação, diálogo – um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento intelectual dos estudantes e uma permanente busca de superação dos preconceitos e das limitações impostas pela estrutura do sistema escolar. Assim, “o trabalho pedagógico constitui uma possibilidade de oposição aos estereótipos, às soluções pré-fabricadas e à mediocridade dos padrões impostos pela cultura” (SANTOS, 2002, p. 44).

Sandra Chacra, em seu livro “Natureza e sentido da improvisação teatral” (2010), esclarece que a prática teatral na sala de aula deve ter o foco no “desenvolvimento de potencialidades humanas, como a imaginação, os cinco sentidos, a criatividade que, quando não são estimulados, correm o risco de se atrofiarem” (CHACRA, 2010, p. 106). A autora destaca a improvisação, um dos elementos que compõem a ação teatral, como sendo um exercício de liberdade, tornando-se um instrumento de desenvolvimento pessoal. Entretanto, é importante manter a atenção para o tipo de trabalho que se pretende desenvolver, pois, conforme Chacra (2010, p. 107), “a improvisação é desencadeadora de processos psicológicos, sociológicos e artísticos, operacionalizando seus objetivos de acordo com o procedimento metodológico”.

A respeito disso, Spolin (2001) assinala que a improvisação nasce do encontro, da atuação, surge da coesão de um sujeito com o outro. A improvisação resulta do processo de construção do conhecimento do sujeito e de quando ele vivencia experiências diversas e aprimora a espontaneidade e a intuição. Para Icicle (2002, p.27), improvisar é a ação física no momento presente; é agir de forma não determinada na solução de um problema. Ao trabalhar com a improvisação, tanto o professor quanto os seus alunos encontram “a medida de equilíbrio entre o pensamento racional e o pensamento simbólico, colocando em prática o pensamento-ação”. Vale dizer que, no momento da encenação, o professor precisa ensinar aos seus alunos que existem situações inesperadas nas quais irão usar a capacidade de improvisação para resolver os problemas que surgem, ou seja, o esquecimento de uma fala, a interferência do cenário e, até mesmo, da plateia. Para isso, o professor precisa preparar o seu grupo para o trabalho cooperativo, no qual “os alunos improvisam para resolver os problemas que surgem nas cenas teatrais, visto que eles ajudam uns aos outros e acreditam que, embora as dificuldades existam, podem ser superadas com o auxílio e contribuição de todos” (DOLCI, 2003a, p. 83).

De acordo com Antonio Leal (2000), o professor que desenvolve a prática do teatro na sala de aula é um especialista em teatro e o esforço maior dele está no sentido de “investir na interface da arte com a educação buscando avançar sobre uma pedagogia mais libertária e integradora do homem com seu povo” (LEAL, 2000, p. 102). Leal salienta que outro aspecto importante no desenvolvimento da prática teatral é a produção do próprio texto dramático, construído pelo grupo de alunos e alunas, pois representa o sentido mais profundo das vivências do grupo inteiro. Concordo com o pensamento desse autor e também dou ênfase aos textos criados pelos alunos e alunas, pois acredito que, assim, valoriza-se a produção própria do educando, visto que ele contracenando e revela a sua vivência de mundo, favorecendo-lhes a criatividade e a imaginação (DOLCI, 2003b).

Vygotsky, em “A imaginação e a arte na infância” (2009a), tece argumentações pertinentes, com as quais venho me alinhando nesse eixo teórico: segundo ele, “a criação teatral das crianças, a arte do drama, é o que mais se aproxima da criação literária infantil” (VYGOTSKY, 2009a, p. 87). Assim, Vygotsky explica esse processo sob dois aspectos fundamentais: “em primeiro lugar, porque o drama, baseado na ação, em fatos que são obra das próprias crianças, liga do mais próximo, eficaz e direto a criação artística e as experiências vividas pessoais” (Ibid.). Percebo que o processo de encenação teatral ocorre sob a forma dialogada; o que o autor sinaliza é o fato de que as imagens criadas por elementos reais, ou seja, pertencentes à realidade do sujeito, embora sejam encenadas de modo representativo, convencionadas e condicionadas à realidade de cada um, ao dramatizar a sua representação, o sujeito tenta copiar o que vê e, ao experimentar, ele vive uma enorme satisfação com a realização da cena; é a manifestação da criação contida no próprio processo de imaginação.

O segundo aspecto levantado por Vygotsky (2009a) diz respeito à relação da atividade teatral com o jogo. Para o autor, “o teatro está mais ligado do que qualquer outra forma de criação artística aos jogos, nos quais se encontra a raiz de toda a criação infantil”; posso verificar ainda que Vygotsky acredita na metodologia de trabalho com o teatro, que estimula a criação do texto, dos personagens, dos diálogos pelas crianças, bem como a preparação do cenário, do figurino e da sonoridade “excita a imaginação e a criação técnica das crianças”. No entanto, ele não descarta a possibilidade de que, em determinadas situações, é possível utilizar algum material literário disponível de antemão, realizando as adaptações necessárias. Conforme ele mesmo diz, “é uma criação falada, dialogada, obra das crianças, que têm necessidade dela e a compreendem, [...] como a preparação ou uma parte integrante de um jogo interessante e completo” (Ibid., p. 89).

Acredito, assim como Vygotsky (2009a), que o teatro, para os educandos, é significativo quando não se pretende reproduzir as formas do teatro profissional. Além disso, é necessário alertar também para outro tipo de preocupação, que envolve desenvolver a atividade teatral na sala de aula, conforme verifico em alguns trabalhos de teatro na escola, nas pesquisas realizadas anteriormente, no momento em que se “expõe o aluno sem a preparação adequada”, bem como “as peças encomendadas”, realizadas pela escola em datas comemorativas, a fim de agradar aos pais. “Este tipo de trabalho empobrece o exercício do teatro e produz uma visão errônea da atividade teatral, subvertendo o verdadeiro papel do teatro no meio escolar” (DOLCI, 2003b, p.97). As palavras de Vygotsky servem para exemplificar melhor o que estou argumentando e refletindo:

Partir de um texto literário, memorizar palavras estranhas como fazem os atores profissionais, palavras que nem sempre correspondem à compreensão e aos sentimentos das crianças, refreia a criação infantil e transforma as crianças em porta-vozes de frases alheias que a distribuição de papéis impõe. É por isso que as obras compostas pelas próprias crianças, ou por elas improvisadas no decorrer de sua criação, se aproximam mais da compreensão infantil (VYGOTSKY, 2009a, p. 90).

Evidencio a importância de se ter uma metodologia de trabalho com o teatro na escola, “para que o teatro seja encarado como processo de aprendizagem e não como produto”, bem como as representações feitas por alunos precisam visar ao benefício dos mesmos, favorecendo-lhes o desenvolvimento. Promover “improvisações teatrais tem efetivamente resultados qualitativos no desenvolvimento do adolescente se o objetivo traçado incluir apenas o educando e seu processo, e não visar à exibição” (DOLCI, 2003b, p. 98). De acordo com o pensamento de Vygotsky (2009a, p. 90), “não devemos esquecer que a lei fundamental da arte criadora infantil deve ser a de que o seu valor não reside no resultado, no produto da obra criadora, mas no próprio processo”. O primordial no trabalho teatral não está propriamente dito no que os alunos escrevem, mas no fato de eles serem os autores, os criadores de seus textos, os quais serão encenados por eles posteriormente. Assim, no momento em que são os criadores, eles “se exercitam na sua inventividade criadora, na sua materialização” (VYGOTSKY, 2010, p. 90).

Compreendo que o teatro pode ser um elemento integrador do sujeito na sociedade; pode ser uma maneira de transformar a realidade em que se vive. Por meio do teatro é possível estabelecer relações, construir sequências lógicas de ideias e desenvolver a visão crítica da realidade, tornando-se sujeitos mais comprometidos com o meio onde habitam. A

atividade teatral propicia ao sujeito a possibilidade de expressar as emoções e os sentimentos, representando um avanço no plano afetivo, emocional, social e moral. Nesse sentido, recorro a Freire (2002), ao dizer que uma educação efetiva deve ser, acima de tudo, afetiva, pois a educação propicia o desenvolvimento humano, fazendo-se necessária à integração do educando no contexto social.

Concordo com Leal (2000) e seu pensamento de que o teatro oferece novos modos de aprender, no qual existe um fluxo permanente de interesse, diferente do fluxo sincopado pela matéria que caracteriza a turma da escola. O teatro é uma forma de base da expressão do homem, uma linguagem, e está no espaço dos fluxos lúdicos infantis, necessário às visibilidades que a criança vai tendo através das linguagens expressivas. É importante para a vida não perder os seus fluxos lúdicos, mas canalizá-los para essas linguagens expressivas. Para tanto, é preciso buscar sempre no caminho da arte, especialmente no teatro, representação múltipla e insólita, a maneira de manter-se em vigília as inalienáveis subjetividades.

A luta de Reverbel (1997, p. 168) sempre esteve pautada em uma de suas frases mais lembradas: “é preciso lutar para que o teatro tenha seu lugar na Educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola”. E também acredito que uma das suas principais finalidades do teatro na escola é a de que todos os acontecimentos encenados passem a fazer parte do subconsciente, tanto do professor quanto do aluno, contribuindo para a formação de ideias, emoções e sensações, que têm posteriormente uma participação na inteligência, na sensibilidade e no comportamento do ser humano.

Ao finalizar a fundamentação teórica desta pesquisa, é claro que a discussão não se restringe apenas ao que foi apresentado neste capítulo; no entanto, acredito ter sido possível expor os eixos orientadores que estabelecem a relação entre a teoria e a pesquisa propriamente dita. No próximo capítulo, abordarei a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo da metodologia da pesquisa, abordo os seguintes pontos: sua classificação quanto à abordagem e ao tipo de pesquisa, os sujeitos escolhidos a participarem da investigação, as fases e os instrumentos de coleta de dados e o método utilizado para realizar a análise dos dados.

Início, explicando que a pesquisa em questão é fundamentada na perspectiva sócio-histórica, por buscar compreender os acontecimentos investigados, descrevendo-os e analisando-os, procurando as possíveis relações e integrando o individual ao social (FREITAS, 2002). A perspectiva sócio-histórica procura propiciar meios para (re)pensar o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos e os internos, considerando o sujeito com as suas relações no ambiente onde atua.

A abordagem desta investigação é qualitativa, pois tem o propósito de aprofundar o conhecimento para obter uma compreensão da realidade em suas diferentes manifestações. Assim, situo o presente estudo no campo da pesquisa qualitativa, por analisar os fenômenos em movimento como algo dinâmico e em processo de mudança, visto ser a realidade uma construção histórica, considerando que os fenômenos vão se alterando num movimento no qual a objetividade e a subjetividade compõem a realidade investigada.

Feita a opção pela pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, preocupei-me em encontrar métodos para entender e “estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, 2002, p.22). Vale reforçar que o homem é um sujeito histórico, social e caracterizado por uma cultura capaz de produzir e reproduzir a realidade social, ao mesmo tempo em que é produzido e reproduzido por ela. A pesquisa qualitativa, baseada na perspectiva sócio-histórica, destaca a compreensão dos “fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (Ibid. p.21). Sendo assim, “a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (Ibid.).

Portanto, todas as perspectivas do fenômeno, do método de análise e de compreensão são importantes. Todos os cenários são dignos de estudo. Entendo que o pesquisador, no contato direto e prolongado com o campo, possibilita que o mesmo descreva, reflita, analise e compreenda detalhadamente as situações vivenciadas (ALVES, 1991). Para tanto, é importante que o investigador tenha empatia, atenção e capacidade de percepção dos

fenômenos em estudo, proporcionando que os mesmos se manifestem para, então, tentar compreendê-los. A pesquisa qualitativa, portanto, concebe a realidade com toda a sua diversidade, não podendo ser compreendida fragmentada do seu contexto.

Para Vygotsky (2000), o método compõe todo o processo de investigação e requer o olhar de todo o contexto a ser estudado. Desse modo, é necessário que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança. Igualmente, evidencio a importância de analisar os processos, pois são dinâmicos e sofrem mudanças, percorrendo variados estágios de desenvolvimento. A tarefa da pesquisa consiste em “uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo” (VYGOTSKY, 2000, p. 82). Para que isso ocorra, “é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 27).

Vale salientar que investigar uma situação historicamente significa estudá-la no processo de mudança, na trajetória dialética, percorrendo os caminhos e os espaços que possibilitam compreender o processo de desenvolvimento da situação investigada nas suas fases, desvelando a sua natureza, trajetória e gênese, pois o movimento permite que o humano se mostre como é, “assim o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base” (VYGOTSKY, 2000, p.86).

Nas palavras de Molon (2008b, p. 58-59), Vygotsky considera teoria e método indissociáveis, pois “na elaboração teórica evidencia-se a construção do método e na discussão do método aprofunda-se a reflexão teórica”. Sendo assim, há uma relação inseparável entre teoria e método e, para compreender esse movimento, é necessário “entender a sua base filosófica e epistemológica, a sua concepção de Homem e a sua busca científica no estudo da singularidade e da subjetividade” (Ibid.). É ainda Molon (2008b) quem afirma que:

No método se experiencia a indissociabilidade entre o pensar, o falar, o olhar, o sentir, o fazer e o inventar, uma vez que no processo de investigação o sujeito submetido a um procedimento de pesquisa apresenta-se e manifesta-se na complexidade das experiências vividas (MOLON, 2008b, p. 59).

De acordo com o que foi dito, o método, para o desenvolvimento de uma pesquisa, é importante por constituir todo o processo de produção do conhecimento, posso mesmo afirmar que é essencial em todas as etapas, “desde a escolha do objeto, a definição do problema, a elaboração dos instrumentos, a intervenção na realidade [...], passando pela

produção e obtenção dos dados, e está presente também na elaboração das análises e nas reflexões” (MOLON, 2008b, p. 58).

Para compreender esse processo, foi preciso uma aproximação com o objeto de investigação, realizei uma imersão no campo deste estudo, a fim de obter uma familiarização com o ambiente e com os sujeitos investigados (FREITAS, 2002). De acordo com Molon (2008b), não se pode pensar em separar o sujeito das suas relações sociais, a ação de sua história e nem os aspectos intelectuais dos afetivos, pois se trata de um processo dinâmico, que procura a essência e as causas dos fenômenos em movimento. Feita a caracterização da pesquisa, apresento, na próxima seção, os sujeitos participantes da investigação.

3.1 Sujeitos da pesquisa

Escolhi para a presente investigação três professoras que desenvolvem um trabalho com o teatro nas escolas onde atuam e um professor que trabalha exclusivamente com o teatro, em conjunto com uma das referidas professoras. O trabalho com o teatro é desenvolvido em escolas do Ensino Fundamental e Médio da cidade do Rio Grande.

Os professores foram selecionados em obediência aos seguintes critérios: (1) que todos estejam exercendo a atividade do teatro na escola; (2) que atuem como professores no corrente ano letivo ou/e que tenham convívio na escola onde trabalham com o teatro; (3) que desenvolvam o teatro nas suas práticas pedagógicas como um trabalho contínuo e assíduo e (4) que estejam trabalhando com a atividade teatral com adolescentes por dois anos continuamente nas turmas em que atuam como professores de área, no mínimo.

O convívio com os professores ocorreu durante dez meses; o primeiro contato foi realizado no mês de setembro do ano de 2012, e os encontros, finalizados no mês de julho do ano de 2013. Posso afirmar ter-se tratado de um convívio intenso e gratificante, que nos aproximou para além da pesquisa. Desse modo, consegui construir uma relação de amizade com a professora que eu conheci com esta pesquisa, assim como também reforcei os laços de amizade com os outros professores que eu já conhecia, porém, estava distante no convívio.

Nos primeiros encontros com cada um dos professores, propus que eles escolhessem um nome significativo, que os identificasse nesta pesquisa, a fim de preservá-los. Assim, escolheram serem chamados pelos seguintes nomes: professora Ana, professora Júlia, professora Madame Staël e professor Mazzini.

A professora Ana trabalha na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola particular. No Ensino Fundamental Anos Finais, é professora de Língua Portuguesa e trabalha como professora há oito anos, desenvolvendo o trabalho com o teatro nessa escola igualmente há oito anos.

Quanto à formação, a professora Ana possui graduação em Letras Português e Pedagogia Licenciatura Plena, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, especialização em Psicopedagogia Clínica pelo Portal Faculdades e atualmente é mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A professora escolheu ser identificada pelo nome de Ana porque possui um significado especial para a sua vida, já fazendo parte da sua história: será o futuro nome de sua filha.

A professora Júlia trabalha na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA, com a disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade do Rio Grande. Atua na docência há 25 anos e trabalha com o teatro há 37, sendo que o projeto com o teatro que desenvolve nessa escola já dura dez anos. No que diz respeito à formação, possui graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, especialização em Metodologia do Ensino da Arte pela mesma universidade e curso de aperfeiçoamento em teatro pelo grupo cênico também da FURG.

O motivo da escolha do nome Júlia encontra significado na sua história e possui um sentido próprio para ela. Conforme relatou, este seria o nome de sua filha, o qual, no momento do registro, foi alterado para outro, ficando guardada em sua memória essa vivência.

A professora Madame Staël trabalha no Ensino Médio em duas escolas da rede estadual de ensino, na cidade do Rio Grande. Em ambas, trabalha com a disciplina de Literatura e atua na docência há vinte anos, sendo que há quinze desenvolve o projeto com o teatro, em conjunto com o professor Mazzini; contudo, em apenas uma das referidas escolas.

Com relação à formação, a professora Madame Staël possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e realizou cursos de formação em teatro, oferecidos pelo Teatro Municipal e pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS.

Quanto à escolha do seu nome, sugeriu que o professor Mazzini o indicasse; posso dizer que existe uma cumplicidade muito forte no trabalho dos dois: até mesmo na escolha do

nome existe a partilha dessa ideia. Assim, o professor atribuiu-lhe o nome de Madame Staël, por ter certa identificação com a romancista e ensaísta francesa. Vale explicar tal identificação, que justifica a escolha do nome. Madame Staël, como era conhecida, chamava-se Anne-Louise Germaine Necker e participou desde criança de um salão literário e político em Paris, coordenado por sua mãe; futuramente, já na fase adulta, deu continuidade à ideia, mantendo o salão literário até a sua morte.

O professor Mazzini trabalha exclusivamente com o teatro na escola, juntamente com a professora Madame Staël. Ele desenvolve o projeto há quinze anos. Quanto à formação, o professor possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e curso de aperfeiçoamento em teatro amador pela mesma universidade. O nome Mazzini foi escolhido pelo professor para homenagear o político e revolucionário italiano Giuseppe Mazzini. A identificação com o nome está na força e na vontade de mudar a realidade, presente tanto no político e revolucionário italiano quanto no professor.

Com isso, apresentei os sujeitos desta pesquisa, professores que aceitaram contribuir com a presente investigação, manifestando, em seus testemunhos, as experiências vividas com o teatro e relatando os significados e os sentidos do teatro na vida profissional e pessoal. A seguir, exponho a coleta de dados e todas as suas fases.

3.2 Coleta dos dados

A coleta de dados foi um momento significativo para o desenvolvimento desta pesquisa. Neste momento, busquei obter empiricamente as respostas para a questão proposta pelo presente estudo, indo a campo para a captação dos dados. O método de coleta de dados aqui utilizado prevê um conjunto de instrumentos composto por entrevistas, observações, filmagens, fotografias, ateliê e portfólio, desenvolvidos em três fases distintas.

3.2.1 A primeira fase da coleta de dados

Na primeira fase da coleta dos dados, foi realizada uma entrevista gravada em áudio com os quatro professores, individualmente. Escolhi a entrevista como instrumento inicial para que eu tivesse uma aproximação com cada um deles. Além de estimulá-los a refletirem em relação às questões pertinentes ao objeto de estudo, as professoras e o professor

entrevistados deram sentido e significado à realidade investigada, permitindo o estabelecimento de uma interação entre nós. Cada professor explicou sua visão particular acerca do tema estudado, e eu busquei compreender e interpretar o depoimento concedido.

A entrevista é uma fonte de informação direta pois, por meio da verbalização, evidenciei a reflexão do próprio sujeito sobre a realidade por ele vivenciada. Posso dizer que a entrevista constitui uma representação da realidade dos sujeitos investigados: “ideias; crenças; maneira de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2010, p. 262).

Antes de iniciar a entrevista, apresentei um termo de consentimento (APÊNDICE A), posteriormente assinado pelos professores, tendo sido devolvida a original e a cópia, arquivada comigo. Logo em seguida, distribuí aos professores um questionário com questões referentes aos dados de identificação de cada professor pesquisado, os quais remetem à formação docente, ao tempo de atuação no magistério, às informações referentes à disciplina ministrada, à área de atuação, à escola onde trabalha e ao tempo em que trabalha com o teatro (APÊNDICE B). Também apresentei aos professores as questões da entrevista, a fim de que pudessem ter conhecimento prévio das questões a serem respondidas (APÊNDICE C).

Assim, a primeira fase da coleta de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com as três professoras e o professor, combinando perguntas fechadas e abertas, com o entrevistado discorrendo acerca da temática em questão livremente, facilitando a abordagem e assegurando que os objetivos fossem atingidos durante a conversa. Elaborei as seguintes perguntas, separadas por tópicos e respondidas por todos os professores:

Tópico 1: Trajetória profissional dos professores e características da prática docente

- 1) Conta a respeito da tua escolha profissional.
- 2) Comenta sobre a tua experiência no início da docência e nos dias atuais.
- 3) Na tua opinião, qual é a importância de aprender a matéria da área em que atuas?
- 4) O teatro já esteve presente em algum momento da tua história de vida? Descreve em que momento isso ocorreu e por quanto tempo.
- 5) Na tua sala de aula, que tipos de textos são trabalhados? Quais são os temas escolhidos? Comenta se a temática das relações ambientais é sugerida para a discussão e por quem.

- 6) Explica a tua metodologia de trabalho, as estratégias e os recursos utilizados na sala de aula com os teus alunos e alunas.

Tópico 2: A prática pedagógica de natureza teatral na formação estética

- 7) Qual é a metodologia de trabalho empregada para desenvolveres o teatro? Descreve todas as etapas.
- 8) Que temas são representados pelos alunos? Como tu trabalhas o texto que será encenado pelos alunos?
- 9) Percebes que fazer teatro produz alguma mudança na tua prática docente? Descreve se ocorreram mudanças.
- 10) Qual é o significado da prática teatral na tua vida e na tua formação docente?

As questões ofereceram as perspectivas possíveis para que o entrevistado tivesse a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Ao responder as questões, o entrevistado relatou as suas experiências, seguindo o foco principal desta investigação e, conseqüentemente, o sujeito entrevistado começou a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Para Freitas (2002, p. 29), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade do seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”. A entrevista, nessa perspectiva, foi marcada pela dimensão social, sendo concebida como uma produção dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de estudo.

Todas as entrevistas foram gravadas para obter maior veracidade no depoimento concedido pelo entrevistado, o que em muito contribuiu para a análise das informações da realidade investigada. Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), a utilização de gravadores permite registrar com fidelidade todas as interações verbais produzidas no momento da entrevista, permitindo, desse modo, manter a atenção para o que o professor estava relatando. Os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições das entrevistas, visando à compreensão ampla do fenômeno em estudo.

O local das entrevistas com os professores foi definido pelos participantes. Duas delas ocorreram na minha residência, onde criei o ambiente adequado, que favorecesse a relação com as professoras, sem a presença de outras pessoas. Uma das entrevistadas escolheu o próprio local de trabalho, onde também houve privacidade para que a entrevista transcorresse tranquilamente. Por fim, o professor entrevistado escolheu a residência de uma amiga,

próxima à escola, após o término da oficina teatral. O tempo não foi delimitado previamente, mas a média foi de uma hora por entrevista com os professores.

3.2.2 A segunda fase da coleta de dados

A segunda fase da coleta de dados diz respeito às observações do trabalho desenvolvido com o teatro pelos professores investigados nas escolas onde trabalham. Ou seja, observei as oficinas em que cada professor desenvolve a sua metodologia de trabalho com o teatro.

A observação, conforme afirma Minayo (2010, p. 274), é uma “forma complementar de compreensão da realidade empírica”; assim, observar o trabalho dos professores que desenvolvem a atividade teatral na sala de aula foi uma maneira de complementar o uso das entrevistas em momentos considerados significativos para efeitos da pesquisa. A observação, na perspectiva sócio-histórica, é um encontro entre o observado e os sujeitos, com suas linguagens verbais, gestuais e faciais, expressando a realidade a qual pertence e construindo a relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Registrei as práticas teatrais dos professores por meio de anotações no diário de campo⁶ e por filmagem das oficinas de teatro propostas pelos professores e por mim observadas. Em média, realizei duas observações para cada sujeito investigado, assim como as filmagens, que duraram aproximadamente cinquenta minutos cada uma. Segundo Molon (2008b), o uso de videografia possibilita uma melhor visualização e entendimento das situações vivenciadas no processo de investigação; o procedimento também permite maior veracidade diante dos fatos ocorridos, pois possibilita capturar as nuances e as manifestações dos sujeitos por meio das diversas linguagens.

3.2.3 A terceira fase de coleta dos dados

Após ter procedido à execução da primeira e segunda fases da coleta de dados com cada um dos professores envolvidos no processo, prossegui para a terceira fase: o ateliê⁷, que

⁶ O diário de campo é um caderno de notas em que a pesquisadora vai anotando diariamente as impressões pessoais das observações realizadas, bem como resultados de conversas informais, manifestações dos sujeitos entrevistados, ou seja, aspectos que são relevantes para a pesquisa (MINAYO, 2010).

⁷ Ateliê é o lugar de trabalho de pessoas que criam e onde se pode experimentar, refletir, manusear e produzir um ou mais tipos de arte. Ateliê é considerado uma “oficina onde trabalham em comum determinados sujeitos” para

consistiu nos encontros com todos os sujeitos que compõem esta pesquisa, contando com a minha presença, na condição de mediadora. Foram quatro encontros, sendo que o primeiro consistiu na apresentação das metodologias que as professoras e o professor utilizam para desenvolverem a atividade do teatro na sua prática docente. O segundo e o terceiro encontros foram orientados por leituras de textos acerca da Educação Ambiental (ANEXO A) e da Educação Estética (ANEXO B), respectivamente. Os encontros foram motivadores, pois os professores conseguiram compreender o significado da Educação Ambiental e da Educação Estética e vinculá-lo ao trabalho que desenvolvem com o teatro nas escolas. O quarto e último encontro foi destinado à entrega e à apresentação do portfólio⁸. Os professores apresentaram os registros dos momentos significativos desde a primeira fase da coleta de dados. No referido portfólio, constam as fotografias e as escritas reflexivas acerca da importância do trabalho com o teatro que os professores desenvolvem nas escolas onde atuam. Elegi o portfólio para compor o conjunto de instrumentos de coleta de dados porque acredito que escrever é comunicar-se, é conversar com alguém. De acordo com Marques (2008, p. 28), “escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como busca do aprender, princípio da investigação”. Além disso, o último encontro tratou de refletir acerca dos limites e das possibilidades de desenvolver a atividade teatral nas escolas onde atuam. Após a discussão proposta, lancei duas perguntas para encerrar nosso encontro: 1) Em que os dois textos sobre Educação Ambiental e Educação Estética contribuíram para o trabalho com o teatro?; 2) E o ateliê provocou alguma mudança na prática pedagógica de natureza teatral?

Vale dizer que as questões levantadas foram significativas, pois tornaram explícita a compreensão que os professores tinham acerca da Educação Ambiental e da Educação Estética; evidencio, inclusive que, após o ateliê, tiveram outro entendimento do sentido da Educação Ambiental e da Educação Estética.

O ateliê foi filmado por um profissional da área, visto eu não poder me ausentar das discussões; assim, escolhi filmar todos os encontros para capturar melhor a totalidade das verbalizações e dos movimentos dos sujeitos investigados, contribuindo para a compreensão do tema em questão. O local dos encontros foi a escola de uma das professoras entrevistadas e os encontros se realizaram em sextas-feiras alternadas, no turno da noite. O dia e o horário

que juntos consigam refletir sobre o que está sendo solicitado. “É o local onde o conjunto dos sujeitos - artistas - trabalham sob a direção de um mestre” (FERREIRA, 1999, p. 222).

⁸ Neste estudo, o portfólio é um caderno onde os sujeitos investigados realizaram os seus registros de modo contínuo, escrevendo as experiências significativas para eles. Segundo Villas Boas (2004), os registros no portfólio mostram os aspectos sociais e pessoais dos sujeitos, são escritos em um determinado tempo, programado por quem solicita, articulando-se às experiências de trabalho e com às atividades desenvolvidas fora da escola.

foram escolhidos de acordo com a disponibilidade de todos os professores, tendo a duração de duas horas e meia cada um.

O conjunto de instrumentos da coleta de dados abrangeu os diversos momentos em que os sujeitos desta pesquisa atuaram. Vale dizer que a pesquisa contou com um considerável arsenal de informações provenientes da coleta de dados, no que diz respeito à entrevista gravada, à observação e à filmagem das oficinas, ao ateliê filmado e ao portfólio escrito, tendo sido desenvolvida em três fases. Os dados coletados resultaram em um volume significativo de informações obtidas, as quais foram selecionadas, agrupadas e categorizadas, com o intuito de organizá-los para a posterior análise dos mesmos. Considero importante ter realizado todo o processo de coleta de dados, bem como a transcrição dos mesmos, a fim de obter uma compreensão detalhada das experiências vividas com o teatro por parte dos professores investigados, tanto as contadas nas entrevistas quanto as observadas nas oficinas.

3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Na seção que se inicia, explico os procedimentos realizados na análise de dados, que será apresentada no próximo capítulo: a análise e a interpretação dos dados coletados nesta investigação. Escolhi a análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007) como metodologia de análise dos dados, em função de ter como ponto de partida a mensagem verbal escrita, silenciosa, figurativa, documental, por se tratar de mensagens carregadas de significados cognitivos, afetivos e historicamente mutáveis, de acordo com o contexto social, político, cultural e econômico a que pertencem os sujeitos. Sendo assim, optei pela análise de conteúdo para o tratamento dos dados por ser:

um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2000, p. 42).

O método de análise percorreu as três fases que, segundo Bardin (2000), correspondem à pré-análise, à exploração do material e ao tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, realizei a “leitura flutuante”, a qual consiste em examinar minuciosamente os dados coletados por meio das entrevistas, das observações, das filmagens, bem como do encontro com os sujeitos da pesquisa denominado de ateliê, a fim de estabelecer um contato

mais aprofundado com o material coletado, com vistas à compreensão do fenômeno sob investigação. Na leitura realizada, busquei analisar os dados com base na questão de pesquisa, nos objetivos traçados, nas teorias em que este estudo está apoiado e do método escolhido para o desenvolvimento da presente investigação.

Logo em seguida, passei para a exploração e a validação do material, percorrendo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2000), com o intuito de averiguar os materiais coletados. Essa fase foi significativa e exigiu muitas releituras para a organização, a codificação e a classificação dos dados, a fim de orientar, na análise do conjunto de instrumentos componentes da coleta dos dados, ou seja, os dados coletados durante as três fases. Ao percorrer todo o material, fui organizando o estudo, a fim de constituir o *corpus* de análise.

A última fase correspondeu ao tratamento dos dados, em que realizei uma análise comparativa dos mesmos, com o propósito de categorizar, relacionando-os aos objetivos deste estudo. O momento em questão é chamado por Bardin (2000) de “inferência específica”, já que busquei resposta à pergunta desta pesquisa, alcançando a interpretação dos significados e dos sentidos resultantes de uma profunda reflexão do que foi obtido nas fases anteriores.

Assim, o *corpus* de análise teve uma diversidade de dados, pois foi investigado o processo das professoras e do professor que desenvolvem a atividade teatral na sala de aula. Vale dizer que cada sujeito representa a si mesmo; bem como a realidade pesquisada é diferente entre as escolas onde os professores atuam, o que exigiu uma análise profunda, com o intuito de buscar, de organizar, de sintetizar e de descobrir o que era mais significativo para a pesquisa.

3.3.1 O surgimento das categorias e das unidades de significado

O processo de construção das categorias e das unidades de análise teve início após a transcrição dos dados pertencentes às três fases de coleta. Como primeiro passo, logo em seguida, realizei a leitura dos dados obtidos, analisando os textos, os parágrafos, as falas, os comentários dos professores; destaquei, então, o que era significativo, relacionando com cada objetivo específico desta pesquisa, sendo que para cada objetivo utilizei uma cor para marcar a fala e, assim, visualizar a identificação.

O segundo passo consistiu em colocar as frases selecionadas dos professores, pertencentes a cada objetivo específico; este momento foi importante, pois priorizei as

manifestações mais significativas para a análise; assim, com tal recorte, estava diante do que fazia sentido para apreciação.

O terceiro passo foi transformar as frases em tópicos orientadores, contendo, na sequência, uma breve explicação referente ao que significava cada tópico. Neste momento, consegui obter um grande número de tópicos orientadores; após o referido procedimento, comecei a agrupar os tópicos por afinidade de assunto. Realizado o agrupamento, consegui reduzir o número de tópicos. Em seguida, organizei os tópicos em cartazes para melhor visualização, nos quais escrevi o que continha nas folhas impressas. Estendi os cartazes na mesa para ter melhor acesso, à medida que ia relendo as respostas dos professores, as opiniões, enfim, os dados marcados e identificados por cores distintas. Realizei novamente um agrupamento por afinidade de assunto, visando compreender o sentido e o significado do que os professores manifestaram no conteúdo obtido.

Com o novo agrupamento, emergiram duas grandes categorias, ou seja, surgiu em que consistiam as categorias; porém, para alcançar a categoria final, foi preciso novamente recorrer aos tópicos orientadores e às manifestações dos professores e, a partir dessa releitura, consegui obter as categorias, quais sejam: “A experiência com o teatro”, e “A atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar”. Encontradas as categorias, voltei aos dados coletados nas três fases e escrevi a categoria que tinha emergido ao lado de cada opinião selecionada; o mesmo procedimento foi realizado para as unidades de análise.

Para a categoria “A experiência com o teatro”, emergiram as seguintes unidades de análise: “As experiências com o teatro na formação” e “A importância da experiência com o teatro na prática docente”. Na categoria “A atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar” surgiram as seguintes unidades de análise: “A atividade criadora na prática docente influenciada pela experiência com o teatro” e “A atividade criadora com o teatro”.

Ao realizar essa imersão nos dados, com o intuito de obter a construção das categorias e das unidades de análise, posso dizer que, cada vez mais compreendia as opiniões dos professores investigados e, por isso, foi importante sempre recorrer à leitura de todos os dados, a fim de esclarecer as dúvidas que surgiram ao longo do processo.

3.4 A organização da análise dos dados

A análise dos dados será apresentada no próximo capítulo e, para tanto, é importante explicar a maneira como a organizei. Recorri à questão de pesquisa, ao objetivo geral e aos

objetivos específicos, correlacionando-os aos dados obtidos nas três fases de coleta do presente estudo. Assim, apresentarei as categorias de análise, articulando a fundamentação teórica pertinente à categoria com as manifestações dos professores, entrelaçando com as interpretações e reflexões construídas ao longo desta análise. O mesmo foi realizado com as unidades de análise: articulei a teoria às opiniões dos professores investigados, buscando compreender o fenômeno em estudo.

Convém lembrar que os dados obtidos nas três fases de coleta não foram separados no momento da análise, embora tenham sido coletados em períodos distintos, pois não visualizo os sentidos e os significados que os professores manifestaram em seus depoimentos acerca do trabalho com o teatro na escola de maneira fragmentada. Nesse sentido, posso dizer que visualizei e construí um *corpus* de análise com todas as fases de coleta dos dados.

Desse modo, encerro o capítulo do procedimento metodológico adotado para desenvolver esta investigação. Apresento, a seguir, o capítulo dos resultados da pesquisa, que trata da análise dos dados.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, coletados nas três fases que compõem o presente estudo. Duas categorias de análise emergiram, a saber: “A experiência com o teatro” e “A atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar”.

As principais unidades de análise das respectivas categorias, apresentadas separadamente neste capítulo, estão expostas nas seguintes tabelas:

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
A experiência com o teatro	<ul style="list-style-type: none">• As experiências com o teatro na formação• A importância da experiência com o teatro na prática docente

Tabela 5: Categoria 1 e as unidades de análise

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
A atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar	<ul style="list-style-type: none">• A atividade criadora na prática docente influenciada pela experiência com o teatro• A atividade criadora com o teatro

Tabela 6: Categoria 2 e as unidades de análise

No processo de desenvolvimento da pesquisa, alicersei a fundamentação teórica em autores da Educação Ambiental, da Educação Estética e do Teatro na Educação. A base teórica foi construída com o propósito de compreender e aprofundar os referidos conceitos, buscando dialogar e estabelecer relações com os objetivos e com a questão de pesquisa. Com a análise dos dados, surgiu a necessidade de realizar novas buscas conceituais e investir nelas para alicerçar, aprofundar e compreender o que emergiu nas categorias de análise. Então, novos autores foram buscados, a fim de embasar teoricamente a análise dos dados.

As categorias de análise deste estudo se entrelaçam e, de certa maneira, se complementam porque a experiência abre o espaço para a atividade criadora e, para existir a atividade criadora, é preciso que se tenha a experiência. Sendo assim, a análise que apresentarei a seguir é fruto de uma imersão nos dados, buscando nas vozes dos professores participantes desta pesquisa compreender o movimento desse fazer docente de natureza teatral na sala de aula, estabelecendo um diálogo com a teoria. Apresento as ideias e as reflexões

que, mais do que apontar caminhos, possibilitam ampliar a discussão acerca do sentido e do significado do trabalho com o teatro na educação, mais especificamente na sala de aula.

4.1 A experiência com o teatro

A primeira categoria que emergiu da análise dos dados diz respeito à experiência com o teatro, momento proporcionado por alguns professores que abrem esse espaço no ambiente escolar. A experiência está presente no cotidiano da vida das pessoas: vivemos diariamente sendo estimulados a novas experiências e aprendemos com elas.

Quando penso em experiência, a primeira noção que surge é a de algo que acontece e é marcado pela dualidade do desafio e do prazer de viver situações inusitadas e empolgantes ou não tão inusitadas e empolgantes mas que, de alguma maneira, representa algo vivido e que me afetou, produziu algum efeito em mim. A segunda noção diz respeito ao saber da experiência, diretamente associado à elaboração do sentido dessa experiência, com o significado e com os sentimentos que a mesma provocou em mim e que ficarão em minha história, em minha memória. Ambas interferem na constituição do sujeito, nas relações intersubjetivas e intrassubjetivas; por isso, proponho um diálogo acerca dessas duas noções, a fim de entender a experiência em que estão fundamentadas as práticas dos professores participantes da presente pesquisa.

Para aprofundar a discussão proposta, esclareço a diferença entre a primeira e a segunda noção mencionadas anteriormente, apresentando algumas definições e significados da palavra experiência, com o intuito de compreender os diferentes conceitos que circulam na educação e na Educação Ambiental. Na sequência, exponho a primeira noção:

a) A experiência como território de passagem

O conceito de experiência ora exposto é elaborado por Jorge Larrosa (2011, 2003, 2002) e remete a “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 05). Ou seja, é algo que acontece exterior a mim, embora seja em mim que ocorra a experiência. Trata-se, então, de um acontecimento que se dá exterior a mim, que ocorre fora de mim e que me coloca no seu centro, para viver tal movimento de “ida e volta”, de fora e dentro, de exterior e interior (LARROSA, 2011, p. 06).

Segundo Larrosa (2011, p. 07), “o lugar da experiência é o sujeito”, porque a “experiência é sempre subjetiva”. Então, quando falo do interior, é a essa subjetividade que estou me referindo; mas, para tanto, é preciso o sujeito permitir que algo aconteça. Em outros termos, “um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe as suas palavras, as suas ideias, os seus sentimentos, as suas representações”. Conseqüentemente, “trata-se de um sujeito aberto, sensível, vulnerável, ex/posto”, e a experiência vai acontecer individualmente porque ela é única para cada sujeito: particular, singular, própria. Mesmo sendo um acontecimento dado no coletivo, irá passar para cada um de uma maneira; será sentido por cada um de um jeito, vai significar para cada um de um modo distinto e vai afetar a cada um em sua subjetividade.

Ao afirmar que cada um aprende com a sua experiência, não posso deixar de esclarecer que também aprendemos com a experiência do outro; que aprendemos nessa relação cotidiana que temos a cada encontro com o outro. Isso não significa, porém, que devemos seguir as experiências dos outros, mas antes conhecemos o caminho trilhado pelo outro, e isso nos dará oportunidade de refletirmos e construirmos a nossa experiência. E o mais importante nessa relação de aprender com a experiência do outro é que consigamos elaborar a nossa própria, associando o que foi dito e o que passamos (LARROSA, 2011).

Então, para Larrosa (2011, p. 07), “na experiência o sujeito faz a experiência de algo mas, sobretudo, faz a experiência de sua transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma”. Entendo a ideia de formação como constituição do sujeito no sentido cognitivo da aprendizagem e não no sentido de modelo, de engessamento, de enquadramento, de poder e de querer, mas um sujeito da experiência que se forma e se transforma no trilhar da experiência.

Vale dizer que a palavra experiência é composta pelo prefixo “ex”, o qual significa “movimento para fora, mudança de estado, exterior” (BECHARA, 2004, p. 366). Na Língua Portuguesa, a palavra experiência é um substantivo feminino (FERREIRA, 2010, p. 331), de onde se deriva o verbo experimentar. Detalhando um pouco mais, experiência é uma palavra originada do “latim *experientia*” e significa “prática, habilidade”; o radical é “*experiri*, experimento” (CUNHA, 2010, p. 280).

Sob essa concepção, a experiência é um percurso trilhado em busca de algo, um caminho que me leva para outro lugar. Larrosa (2011, p. 08) assinala que “a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo”, segundo Larrosa (2011), a “raiz indo-europeia ‘per’ é usado para palavras

que têm a ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem” (LARROSA, 2011, p. 08).

Nessa linha de entendimento, o sujeito da experiência é como se fosse “um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa [...] ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LARROSA, 2011, p. 08)”. Igualmente, o sujeito da experiência é paciente e agente de sua própria experiência, o sujeito sensível, aberto, vulnerável, reflexivo e exposto que mencionei anteriormente, o qual precisa suspender o previsível para que a possibilidade da experiência ocorra em sua “alteridade constitutiva” (LARROSA, 2011, p.18).

O resultado da experiência não pode ser antecipado nem prescrito; não pertence a um tempo linear, porquanto é imprevisível, incerto e, assim, conforme afirmação de Larrosa (2011, p.19), a experiência pertence ao “tempo de abertura”. Complementando tal ideia, a abertura a que esse autor se refere é a “abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez”. Ou, ainda que a experiência é esse lugar livre, que abre espaço para a liberdade.

E ainda se a experiência é algo que acontece a mim, “então a experiência é uma paixão” (LARROSA, 2002, p. 19). Uma paixão no sentido de assumir o padecimento em experimentar, em se arriscar, em refletir sobre os seus atos e de ter responsabilidade com as suas ações e com relação ao outro. Sendo assim, para Larrosa (2002, p.19), “a paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, justamente, é capaz de me apaixonar”.

Portanto, para Larrosa (2011, p.22), a experiência é o acontecimento que não pode ser intencional para dar espaço a esse lugar de liberdade, pois “a experiência é atenção, escuta, abertura, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição”. Desse modo, a experiência é o não saber, dialogando com o meu saber, com o que aprendi e estou aprendendo, com o que vivi e estou vivendo, com o que falei e ainda vou falar, com as minhas ideias e com as novas que surgirão, com o meu pensamento e com os novos pensamentos, com o que sei fazer e o que ainda não sei como fazer.

A seguir, apresento a segunda noção:

b) A experiência é histórica, social e duplicada

Com o propósito de avançar na discussão aqui estabelecida, recorro ao conceito de experiência na dimensão histórica, social e duplicada, elaborado por Vygotsky (2004) e entendido como um processo dinâmico, ativo e dialético do ser humano em suas relações intrassubjetivas e intersubjetivas. Começo, explicando que a experiência é histórica porque possui o caráter da experiência herdada fisicamente pelo homem; melhor dizendo, “toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência de gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento” (VYGOTSKY, 2004, p. 65).

Entendo que a experiência é histórica porque está situada em um tempo e em um espaço e utiliza-se de experiências significadas, vividas, acumuladas, que não são biológicas, mas construídas por meio do conhecimento, da vivência e das relações sociais, de geração em geração. Desse modo, a experiência histórica auxilia na interpretação da realidade, na compreensão dos fatos e nas ações sobre a realidade.

Dando continuidade, a experiência é social porque “disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas” (VYGOTSKY, 2004, p.65). Nesse sentido, a experiência histórica se vincula à experiência social, que é constituída pelas conexões estabelecidas na experiência de outras pessoas. São experiências originadas nas de outras pessoas porque são contadas, ditas, narradas, explicadas e armazenadas na memória, na consciência. Dialeticamente, ocorre que a consciência procede da experiência porque “a experiência determina a consciência” (VYGOTSKY, 2004, p. 80). Isso é a experiência humana geradora de consciência.

Vale dizer também que “pelo fato de o sujeito adaptar ativamente o meio a si mesmo, ele desenvolve a experiência duplicada, que é realizada no trabalho humano” (MOLON, 2010, p. 10). A experiência duplicada indica a mediação do trabalho na relação indivíduo e ambiente; assim, conforme coloca Vygotsky:

no movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material. Essa experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa [...] (VYGOTSKY, 2004, p. 66).

Enfim, a experiência é duplicada pelo trabalho humano; é significada e faz sentido nas condições históricas do ser humano. Desse modo, entendo que a experiência compõe a história do sujeito, fazendo com que as experiências sejam significadas e permaneçam em sua consciência, pois possuem sentido para ele. Então, a “experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida” (SMOLKA, 2006, p. 107).

O pensamento citado coincide com os preceitos defendidos por Thompson:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou [...] como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p 189).

Conforme expõe Smolka (2006), a sensibilidade e as sensações vão se tornando significativas, pois a experiência produz algum efeito no sujeito e, conseqüentemente, os sujeitos sentem e produzem efeitos uns nos outros, uma vez que as “emoções vão se (trans)formando e os sentimentos vão sendo forjados, [...]”; as direções e orientações das (inter)ações (de quem, para quem, para o que e como as ações se dirigem) significam, relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história)” (SMOLKA, 2006, p.108).

Thompson (1981) considera que, por meio da experiência, “o sujeito é reinserido na história” (THOMPSON, 1981, p. 188), ou seja, a experiência permite analisar “todos os sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão” (Ibid.). O que o autor está se referindo é a necessidade de retornar ao final de uma experiência com melhores artifícios, “com uma certa apreensão de todo o processo social; com expectativas quanto ao processo e quanto às relações estruturadas; com uma certa maneira de nos situar frente ao material” (Ibid. p. 185). Ao enfatizar a relação das experiências dos sujeitos com o mundo onde vivem, está abordando a resignificação das experiências cotidianas vividas na história cultural. Isto é, os sujeitos históricos se constituem e se desenvolvem por meio das experiências. Quanto a esse aspecto, Thompson (1981) defende existir um ponto de junção entre “a experiência e a cultura” (Ibid. p.189), pois as experiências são sentimentos descritos “como consciência afetiva e moral” (Ibid.), nas quais os valores, as convicções, as práticas, os ideais são vividos pelo sujeito

histórico pertencente a um determinado lugar que ocupa na sociedade. É ainda Thompson (1981) quem acrescenta que:

os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas, etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda a produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 194).

E não posso deixar de salientar que o outro é “a raiz da experiência” (SMOLKA, 2006, p.108), na qual se encontra o sentido, o significado, que se produzem na relação com o outro e com algo. Desse modo, a experiência é significada, sentida no sujeito e também pelo sujeito, pois o sentido é concebido como algo que se constitui por meio de relações sociais, com uma gama de significados sendo colocada em jogo, emergindo da relação com o outro e que irá possibilitar a produção de sentidos nos participantes dessa relação.

Vale dizer que Bakhtin (2010c) ressalta que a relação do sujeito com o outro problematiza a experiência e a representação da experiência, ou seja, ele abarca a diferença entre a experiência vivida, dos sentidos, dos afetos, da significação da ação e a experiência na concretização do ato em si, com as representações de cada sujeito envolvido. O ponto de encontro “está vinculado na relação do que o sujeito forma entre elas em toda a singularidade do seu lugar único na existência” (MOLON, 2010, p. 7). Assim, cada sujeito ocupa um lugar único e singular, “na base do não-álibi no existir. Não-álibi significa sem desculpas, sem escapatórias, mas também impossibilidade de estar em outro lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo” (BAKHTIN, 2010c, p. 20). Da mesma forma, Molon (2010) sustenta que “o fato de não existir álibi para a existência humana significa dizer que essa experiência, apesar de única e irrepetível, acontece no social, na história das e nas relações sociais de produção” (MOLON, 2010, p. 8).

Convém pensar em alguns pontos acerca da experiência apresentada na presente discussão, na qual trago autores como Larrosa (2002, 2003, 2011), Vygotsky (2004), Thompson (1981), Bakhtin (2010c), Smolka (2006) e Molon (2010) para compreender o sentido e o significado da palavra experiência e, também, para entender melhor as experiências que os professores participantes da pesquisa tiveram com o teatro.

O primeiro ponto que destaco diz respeito à experiência ser mais que território de passagem, citado por Larrosa (2002, 2011), pois o sujeito é o ponto de encontro, “é o

enraizamento da experiência – no sentido da história do sujeito” (SMOLKA, 2006, p. 106) enquanto lugar de memória, de sentidos da experiência corporal, histórica, singular, profissional, que se condensam no corpo e na mente, na fala e no discurso do sujeito, indicando como as relações e as condições concretas produzem sentidos e, ao mesmo tempo, afetam e escapam da esfera estritamente pessoal. Outro ponto é que a experiência “não só passa, mas fica, que persiste, que perdura, que reitera, que significa” (Ibid.), ou seja, a experiência é vivida, sentida, significada e está articulada à consciência; por isso, quando trago a relação experiência e sentido, não há espaço para o sem-sentido do que acontece, que Larrosa (2011) argumenta, isto é, não há sem sentido na experiência. Smolka (2006, p. 106), apoiada no pensamento de Vygotsky, afirma que: “o homem percebe o mundo com sentido”; assim, não há experiência sem sentido, pois a mesma está relacionada ao “como” eu vivencio isso, com todas as particularidades que se fazem presentes no sujeito e no meio, sendo determinantes da atitude diante de uma dada situação (VYGOTSKY, 2010b). Desse modo, a experiência humana é “histórica e culturalmente constituída” (SMOLKA, 2006, p. 106); portanto, cada experiência vivida articula o pensamento, a emoção, o sentimento, a prática em um ato responsável do sujeito na realidade em que está inserido; é uma singularidade inscrita na relação com o outro, em um dado momento, em um espaço e tempo determinados, em um lugar de encontro com os outros sujeitos.

Antes de apresentar as unidades de análise dessa categoria, acredito ser prudente trazer algumas manifestações dos professores quanto aos sentidos da experiência com o teatro, desvelando o significado de tal momento. Início com a opinião da professora Ana, ao relatar que

O grupo de teatro que participei na oitava série era tão bom, tão produtivo que nós, juntamente com a professora, demos continuidade, após o término do último ano do Ensino Fundamental. [...] Esta experiência com o teatro deixou marcas, aprendizagens profundas e amizades que perduram até hoje. Tu não és mais a mesma após passar por uma encenação de uma peça de teatro (Professora Ana).

No depoimento da professora Ana, a experiência com o teatro ocorre em um determinado tempo e espaço, proporcionando uma aprendizagem única, a qual deixou “marcas” ainda presentes em sua memória. Essas “marcas” podem ser traduzidas como algo que significou e teve sentido, ou seja, a experiência é significada e sentida no e pelo sujeito. A vida é repleta de sentido; os indícios e os vestígios constituem fenômenos psicológicos significativos (VYGOTSKY, 1995). E conforme ela diz: “*tu não és mais a mesma após passar por uma encenação de uma peça de teatro*” (professora Ana). Na opinião da

professora, noto que a experiência com o teatro foi vivenciada e ampliou a sua concepção de mundo, de ver a realidade com outros olhos e, como Vygotsky (2010a, p. 342) afirma: “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”. Compreendo que essa experiência histórica e social produziu significados e sentidos nas suas relações sociais, pois as emoções sentidas foram enraizadas, enriquecidas e incorporadas pelo momento vivido com a experiência cênica.

Outra questão também importante a respeito da experiência está no depoimento da professora Ana, no momento em que retrata a realidade dos seus alunos, pois, para ela, *“eles têm muita informação e sabem pouca coisa com profundidade”* (professora Ana). A frase transcrita remete ao pensamento de Larrosa (2002, p. 19), relacionado à necessidade de separar a experiência da informação, visto que a “informação não é experiência” e, na sociedade em que vivemos, cada vez mais as pessoas buscam a informação para ficarem bem-informadas, empregam o seu tempo procurando cada vez mais estarem melhor informadas, “porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça”.

Recorro à opinião de mais uma professora, chamada Júlia, que também explicou o sentido da experiência com o teatro. Ela diz que:

A gente é feito de uma essência, mas somos cheios de metamorfoses. Não sei se é de formação, de criação, mas a gente tem uma essência. E tu vais te adequando às metamorfoses, às coisas que te acontecem na tua vida e tu vais aprendendo e te adaptando às situações que tu vais vivendo e o teatro me ajudou a enfrentar os desafios da vida (professora Júlia).

A professora Júlia aborda a questão das “metamorfoses”, associando aos acontecimentos que viveu e que foi aprendendo com os referidos momentos; foi se adaptando às experiências vividas. No caso em foco, por sua fala, posso verificar que algumas experiências levaram a situações novas e, talvez, desafiadoras, tendo sido preciso aprender diante do inesperado. A experiência com o teatro, vivida pela professora, propiciou um conhecimento baseado na experiência; trata-se de experiências coletivas e sociais que funcionaram como intérpretes no processo de significação e que emergiram dessas vivências. Assim, a experiência da professora é resultado de algo que a surpreendeu, sendo interpretado e entendido, analisado e significado por ela (SMOLKA, 2006). Da mesma forma, compreendo que a experiência gera um “aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida” (Ibid. p. 107).

Com a experiência do teatro, a professora Júlia demonstra que o sentimento, as emoções e as sensações vão sendo significadas, produzindo efeitos nela e nas suas relações com o outro; assim, outro aspecto que vale ressaltar é a paixão, sentimento que está presente nas suas relações cotidianas, pois, conforme ela relata, *“o que me move muito é uma coisa chamada paixão. Eu tenho paixão por todas as coisas que eu faço. O que a gente leva da vida são as experiências e as pessoas que se bota e se tira de dentro do baú”* (professora Júlia). Para Marx (2010a, p. 113), *“a dominação da essência objetiva em mim, a irrupção sensível da minha atividade é a paixão, que com isto se torna a atividade da minha essência”* (grifos do autor). Vygotsky (1999) ensina que *“a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões, vícios [...]”* (VYGOTSKY, 1999, p. 316) que, na ausência da arte, neste caso, do teatro, poderiam ter permanecido adormecidas. A experiência com o teatro aconteceu em um momento da vida da professora Júlia, produzindo novos sentidos e significados na sua maneira de pensar, de sentir e de olhar a realidade.

A voz do professor Mazzini carrega o sentido da experiência com o teatro, pois, segundo ele,

A satisfação que eu tenho em trabalhar com o teatro, é que o teatro é uma vertente diferente, eu aprendi e o que a gente aprende a gente não esquece. O significado da prática teatral tornou a minha vida melhor, eu perdi alguns ranços que eu tinha na vida. Eu melhorei com o teatro, comecei a dar valor a algumas coisas que antes soavam com menos importância, foi uma experiência importante para mim (Professor Mazzini).

E ainda complementa a sua visão, explicando o que a experiência ocasionou na vida de seus alunos, pois, para ele:

Nós temos a consciência tranquila, quando encerra o ano letivo eles estão livres, mas aquele momento vivido com o teatro é inesquecível e tem uma bagagem. Todas as coisas que eles viveram aqui com o teatro, eles conseguem melhorar, ou seja, o aluno fica mais tranquilo, melhora a dicção, não tem mais aquela vergonha de encenar e de encontrar um público de 400 pessoas (professor Mazzini).

O professor Mazzini explica que a experiência com o teatro trouxe melhorias para a sua vida e, com isso, ele aprendeu a ter um olhar diferente do que tinha perante algumas questões vividas, começando a dar valor a pequenas coisas que antes passavam despercebidas. Considero que nessa experiência social, o professor acumulou e construiu novas maneiras de

compreender a realidade, de efetuar determinadas atividades, de se expressar com as suas emoções, as quais se modificaram na sua relação com o outro. A experiência com o teatro foi significada, criando novos modos de agir, pensar, falar e sentir, pois “o ser singular (único e irrepitível) na sua vida única se constitui pelo outro” (MOLON, 2010, p. 16), influencia na sua relação com o outro.

Quando o professor comenta que “*aquele momento vivido com o teatro é inesquecível*” (professor Mazzini), está se referindo à experiência histórica, social e duplicada (VYGOTSKY, 2004) que foi importante, significada e permitiu que o professor desenvolvesse o trabalho com o teatro, adaptando a realidade onde está inserido e buscando uma melhoria em alguns aspectos dos seus alunos, promovendo, assim, uma emancipação nas habilidades dos estudantes pertencentes ao grupo de teatro.

A seguir, apresento a manifestação da professora Madame Staël, relativa à experiência com o teatro:

O teatro mexe muito com a emoção, mexe com o ser humano, tanto para quem está atuando como também para quem está dirigindo a peça, porque está todo mundo envolvido. Essa experiência, esse mexer dentro de ti é a humanização (professora Madame Staël).

Para a professora Madame Staël, a experiência do teatro é sentida tanto pelos alunos-atores quanto pelo professor-diretor, pois estão todos numa confraria, e essa experiência gera a humanização nos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a experiência histórica e social com o teatro constitui o comportamento da professora nas suas relações intersubjetivas e intrassubjetivas. E a experiência duplicada com o teatro produziu sentidos, emoções na professora, fazendo com que tais sentimentos fossem guardados em sua memória. Vale dizer que a experiência vivida pela professora não se restringiu apenas ao campo das ideias, dos pensamentos, das técnicas, dos métodos, mas a professora vivenciou a experiência com o teatro como sentimento (THOMPSON, 1981).

Com os mencionados depoimentos dos professores, compreendo que a experiência com o teatro provocou alguma transformação em cada um, porque cada professor é único e se constitui pelo outro nesse encontro que a experiência histórica, social e duplicada produz nos sujeitos. Assim, a transformação se deu na maneira de ser, de compreender o outro, de perceber as coisas que estão ao redor, de olhar com outros olhos para si e para o outro.

Realizada a discussão da primeira categoria de análise, nas seções seguintes serão apresentadas as unidades de análise que compõem esta categoria, entrelaçando com a teoria construída no presente estudo e com os depoimentos dos professores acerca da experiência do

teatro na sala de aula. Assim, saliento que as unidades de análise estão alinhadas à discussão exposta na categoria de análise, estabelecendo o diálogo entre as unidades e a categoria.

4.1.1 As experiências com o teatro na formação

Nesta unidade de significado, a discussão se dá em torno da experiência do teatro na formação escolar e profissional dos participantes da presente pesquisa, que remete diretamente ao conceito de experiência, já discutido anteriormente. Portanto, trato de buscar compreender os sentidos e os significados das experiências vividas com o teatro dos professores. Para auxiliar nessa compreensão, é importante ressaltar que as experiências com o teatro ocorreram em momentos diversos na vida dos sujeitos em questão, assim como aconteceu com algumas lacunas, havendo, portanto, intervalos distintos entre os participantes.

Assim, as diferentes experiências com o teatro e todas as particularidades que compõem o desenvolvimento de um trabalho teatral, as aprendizagens ocorridas com as experiências teatrais e a reflexão crítica sobre os resultados do trabalho com o teatro (BOAL, 2010; CHACRA, 2010; SANTOS, 2002; SILVA, 2000; SPOLIN, 2001; SPRITZER, 2003; DESGRANDES, 2011; READ, 2001) permearão a análise que apresento a seguir, no sentido de compreender como o teatro potencializa a constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e à Educação Estética, em suas ações docentes.

Início a discussão dos dados com a verbalização da professora Ana, que assim expressa espontaneamente as experiências com o teatro:

Eu não me lembro da minha história de aluna sem o teatro, eu sempre gostei. Eu sou uma pessoa muito aparecida, muito extrovertida e não tenho vergonha de nada, não sou nada envergonhada. Então, eu me lembro no final da primeira série, sempre depois da aula, na hora do recreio a gente ensaiava alguma coisa, eu e as minhas amigas, fazíamos alguma apresentação, de dança, de falar em verso, sempre no final das aulas as professoras deixavam. Depois disso, fui estudar em outra escola e lá os alunos mesmo se reuniam porque queriam fazer alguma coisa e não tinha ninguém para coordenar, mas a gente queria fazer. Aí eu escrevi a peça 'O Sonho', que era uma menina que tinha um sonho que os bonecos dela falavam, quando ela estava dormindo e tinha uma bruxa, a gente apresentou no dia das crianças e tentamos levar adiante, mas éramos sozinhos, a gente apresentou algumas vezes e aí morreu. Nunca mais. Nós fizemos O Sonho e O Sonho II. Eu também fiz um ano e pouco de teatro no Teatro Municipal. E voltei a minha antiga escola, a escola da primeira série, para cursar o último ano do Fundamental. Depois que eu entrei na oitava série que eu vi que eu gostava daquilo mesmo. Eu tive uma professora de Português que tinha um trabalho voltado para o teatro, valorizando a escrita do aluno, a

oralidade incentivando a integração do grupo e a perda da timidez. E os grupos escreviam e organizavam seus roteiros sob a orientação dessa professora. Essa professora tinha essa proposta de trabalhar com o teatro. A gente queria muito e aí a gente formou o grupo: Em Cena. E esse grupo de teatro foi além. E na minha vida as duas vezes que algum professor propôs trabalhar com o teatro, foi na oitava série e no terceiro ano da Pedagogia (professora Ana).

No relato transcrito, posso perceber que a professora faz uma breve retrospectiva dos momentos em que teve contato com a arte dramática durante sua formação escolar e também sua graduação. Ao trazer a própria opinião acerca das experiências com o teatro, é importante detalhar alguns pontos que estão implícitos na fala da professora. Ao dizer “*eu não me lembro da minha história de aluna sem o teatro, eu sempre gostei*” (professora Ana), a primeira impressão que se tem é de que a professora teve a oportunidade de trabalhar com o teatro durante toda a sua escolaridade. Se a análise se limitasse à frase citada, poderia dizer que teria sido outra a discussão. No entanto, ao ler todo o seu relato, entendo que foram apenas alguns momentos em que ela teve contato com o trabalho teatral, podendo afirmar que a frase evidencia a identificação com tal atividade durante a sua vida de estudante. Ao externá-la, a professora Ana desvela a sua experiência com o teatro, em concordância com o que afirma Smolka (2006, p. 101): “a experiência subjetiva das lembranças, na memória sentida, incorporada [...]”. Os sentidos e significados dessa professora, ao lembrar os diversos momentos em que pôde se expressar por meio da linguagem teatral, remetem novamente ao pensamento de Smolka (2006, p. 102), segundo o qual, “a experiência mobiliza imagens, lembranças, conceitos, pré-conceitos, sentidos historicamente construídos [...]”. Então, a experiência, para a professora, é algo que significou e produziu sentidos, trazendo as marcas do vivido, dos afetos e dos impactos com tal experiência.

Contudo, na sequência, não posso deixar de mencionar a brincadeira livre que a professora relata ter experimentado no início do Ensino Fundamental e nela há interação entre as colegas, conforme ela própria verbaliza: “*sempre depois da aula, na hora do recreio a gente ensaiava alguma coisa, eu e as minhas amigas, fazíamos alguma apresentação, de dança, de falar em verso, sempre no final das aulas as professoras deixavam*” (professora Ana). Na passagem destacada, constato a importância do brincar livremente, deixando a motivação aflorar para concretizar a brincadeira. Na brincadeira de apresentar, representar e encenar um número artístico, a professora, quando criança, e as suas amigas não precisam obedecer a qualquer comando da professora regente, já que elas têm a oportunidade de escolher quem desempenhará os papéis. Cabe acrescentar que as crianças, ao apresentarem

para a turma alguma atividade artística, defrontam-se com problemas que precisam resolver sozinhas ou, até mesmo, com o auxílio do grupo, ratificando que o brincar ajuda no processo de aprendizagem. Brincar livre é uma atividade fundamental no cotidiano escolar dos alunos pois, nessa brincadeira, eles podem criar, inventar e imaginar, externando seus desejos e vontades. Na brincadeira, a criatividade do educando aflora, possibilitando que ele construa o seu próprio saber. Conforme Vygotsky (2000, p.132),

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos, conduzidos pela ação externa.

A opinião da professora Madame Staël vai ao encontro do que foi recém-manifestado, quando afirma que a experiência com o teatro começou:

quando eu era pequena eu gostava muito de fazer teatro nos aniversários. Então, os aniversários tinham que ter uma peça infantil e quando eu era pequena, a mãe me dava aqueles disquinhos, a história infantil tinha um disquinho e eu queria nos aniversários montar uma peça de teatro e não sabia como se fazia, então, eu botava o disquinho a gente montava eu e as minhas primas encenavam o disquinho. Eu tinha aquelas barraquinhas de casinhas e a gente montava o Chapeuzinho Vermelho e outras tantas histórias infantis. Eu gostava, as minhas primas iam meio contrariadas, mas iam, às vezes não me davam muita bola. Ah! Mas quando tinha aniversário, eu queria em todos os aniversários, eu queria fazer aquilo, era impressionante (professora Madame Staël).

A opinião da professora Madame Staël, ao evidenciar a primeira experiência com a arte de encenar, está em consonância com a professora Ana, no momento em que revela os primeiros contatos com o teatro. É importante reforçar que, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, existe a necessidade de proporcionar espaços para que haja a formação estética. Ao retomar as falas das professoras que dizem “os alunos mesmo se reuniam porque queriam fazer alguma coisa [...] a gente queria fazer. Aí eu escrevi a peça [...]” (professora Ana) e, ainda, “eu gostava muito de fazer teatro nos aniversários. Então, os aniversários tinham que ter uma peça infantil” (professora Madame Staël), compreendo que as opiniões expressas remetem à vontade que elas tinham de se manifestar por meio da expressão oral e corporal, exteriorizando as suas ações e intenções ao interpretarem um personagem, uma dança, um poema. Sendo assim, ambas as professoras, durante as suas infâncias, tiveram a oportunidade

de experimentar, desde cedo, a Educação Estética que, nas palavras de Marx (2010a, p.109), significa a “emancipação completa de todas as qualidades e sentido humanos”.

O brincar livre possibilita à criança mostrar as suas ações e atitudes, propiciando que a imaginação, aliada à vivência, seja idealizada na brincadeira. Segundo o autor,

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brincar, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental (VYGOTSKY, 2000, p. 136).

Nas situações vividas pelas duas professoras na infância, posso dizer que a fala e o corpo eram meios de comunicação para elas apresentarem as suas criações artísticas. Com a expressão oral, desenvolviam a entonação, a dicção, a impostação da voz e a postura, enquanto na expressão corporal comunicavam além da voz, desenvolvendo as habilidades físicas, como gestos, movimentos, equilíbrio, ritmo e flexibilidade, alcançando a noção de espaço (DOLCI, 2003), tão importante nessa faixa-etária. Verifico, nas opiniões das professoras, que esse momento foi significativo para elas, pois, ao recordarem experiências como sendo os primeiros contatos com a arte de representar, ficou evidente que o acontecimento vivido as afetou de forma construtiva para a formação estética de ambas. Ao apresentarem as suas criações artísticas, estavam “descobrimo a sua arte; nela, descobrimo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrimo o seu mundo; nele, se descobrimo” (BOAL, 2009, p. 170).

Para Porcher (1982), a expressão dramática favorece a melhoria da habilidade oral: o aluno aprende a expressar as variações da intensidade dramática do texto por meio dos sentimentos e das emoções, colocando o ritmo e a intensidade vocal de forma adequada. Segundo Spolin (2001, p. 131), o corpo “deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar”. Enfatizo que a expressão corporal favorece ao aluno um conhecimento aprimorado do seu corpo, proporcionando-lhe apresentar um controle e um aperfeiçoamento das suas possibilidades (PORCHER, 1982). As professoras, quando crianças, ao encenarem, estavam se conscientizando do próprio corpo, exercitando a emoção e o intelecto e realizando um processo de descoberta do próprio eu.

E como esta unidade de significado aborda as experiências com o teatro, trago também outros momentos vividos pela professora Ana: “*na minha vida as duas vezes que algum*

professor propôs trabalhar com o teatro, foi na oitava série e no terceiro ano da Pedagogia” (professora Ana) para acrescentar à presente discussão os sentidos e os significados de tais experiências na sua formação.

Quanto ao aspecto citado, gostaria de destacar dois pontos na manifestação da professora: o primeiro refere-se ao trabalho desenvolvido com o teatro na sala de aula, apresentado por uma professora, o qual remete à formação estética. Trata-se de um trabalho que prioriza a estética, pois “lida com a arte, com o trabalho, com a natureza e com o entorno social” (ESTÉVEZ, 2009, p. 30) e promove uma Educação Estética “que pressupõe uma ação educativa em todas as esferas: uma ação integral que propicie a formação de necessidades e interesses culturais e que estimule a criatividade e o desejo de autoaperfeiçoamento” (Ibid.). As palavras da professora Ana ratificam tal formação, ao dizer que: *“eu tive uma professora de Português que tinha um trabalho voltado para o teatro, valorizando a escrita do aluno, a oralidade, incentivando a integração do grupo e a perda da timidez. E os grupos escreviam e organizavam seus roteiros sob a orientação dessa professora” (professora Ana).*

A manifestação da docente está em consonância com as palavras de Pino (2006a, p. 57): “a experiência nos ensina que deve ser de origem múltipla e variada, como múltipla e variada é a origem do material que compõe as nossas experiências”. A título de complementação, afirma que “orientar os sentidos para sentir bem [...] é procurar a forma de aperfeiçoar suas qualidades e atributos naturais para tirá-los do estado bruto [...] para levá-los ao refinamento de um grau de sensibilidade às coisas que a cultura é capaz de dar” (PINO, 2006a, p. 57).

O segundo ponto diz respeito ao objetivo de desenvolver o teatro na sala de aula, o qual remete à Educação Ambiental, pois o trabalho com o teatro desenvolvido pela professora dessa participante não visava à formação de atores, mas sim de alunos críticos, participativos e agentes da sua história. A prioridade da sua proposta estava em trabalhar a percepção, a expressão e a criatividade do aluno, pois, dessa forma, ampliava seus referenciais de mundo e trabalhava, simultaneamente, com as linguagens escrita, oral, dramática e corporal. Compreendo também que, ao trabalhar a arte cênica, é possível oportunizar aos estudantes demonstrarem e desenvolverem suas habilidades de interpretação. E ao representarem um personagem e serem assistidos pelo público, tornam-se mais sociáveis e críticos, bem como aprendem com o trabalho coletivo e participativo, desenvolvendo o espírito de grupo. Em síntese, considero oportuno reportar-me aos princípios de um educador ambiental:

saber atuar com competência técnica; ter uma atitude crítica e autocrítica; apaixonar-se pela vida e pelo que se acredita; se dispor a aprender sempre, mudar individualmente e de modo articulado ao agir politicamente para transformar as condições históricas e estruturais nas quais nos movemos, pelas quais somos constituídos e as quais constituímos (LOUREIRO, 2006, p. 109).

Já a professora Madame Staël teve as suas experiências com o teatro fora do ambiente escolar. Ela lembra que participou de algumas peças de teatro porque *“eles faziam teatro na Igreja e eu andei participando, atuando”* e, ainda, comenta que *“até fiz cursos, mas eu não me sinto bem atuando eu gosto de fazer a direção, a produção e a montagem do espetáculo”*(professora Madame Staël). Depois de um certo tempo, ela realizou *“o curso no Teatro Municipal e eu atuei um ano, porque tu fazes todo um ano de oficinas e no fim tu tens que apresentar um espetáculo, eu atuei, mas não me sinto confortável. Eu gosto de estar na montagem, na realização”* (professora Madame Staël). Constatamos que essa professora não participou do teatro na sala de aula das escolas que frequentou tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, ou seja, ela não teve a referida experiência durante a sua escolaridade, sendo a única participante do presente estudo a ter a experiência com a linguagem teatral de modo diferenciado dos demais sujeitos desta pesquisa.

Outra participante, a professora Júlia, manifesta os diferentes momentos em que o teatro se fez presente em sua vida, a saber:

Eu pertencia a fundação da pastoral da juventude e nós queríamos e achávamos que tudo era para o povo e aquela coisa assim fervendo nas nossas vidas. E aí houve a primeira invasão dos sem terras e nós achávamos que nós tínhamos que mostrar para as pessoas, porque aqueles sem terra eram de verdade o que acontecia, mas nós não podíamos apenas contar como aquilo acontecia, mas através do teatro a gente pode mostrar para as pessoas como é que isso tudo acontecia. E um dos integrantes do grupo escreveu uma história e levou pra nós, a peça se chamava “Os colonos”. Nós ensaiamos muito e nos apresentamos, éramos todos muito jovens. Depois na minha graduação, tinha a disciplina de Literatura Brasileira IV, no curso de Letras, e tinha um professor que fazia teatro, eu quis participar e a turma optou em fazer o Bailei na Curva. E nós conhecemos a Wania Brown, diretora teatral, era a pessoa responsável por essa parte na Universidade. Ela conversou com o autor e pediu os direitos autorais, desde que nós não mexêssemos na obra e começamos o estudo do Bailei na Curva e eu comecei a ver um teatro diferente do que nós líamos nos livros e achávamos que era o teatro. Nós nem imaginávamos que ela soubesse tanto (professora Júlia).

Início a análise da manifestação da professora Júlia, salientando o comprometimento político e social que merece destaque ao argumentar a necessidade de mostrar para as pessoas

fatos que estavam ocorrendo na época, com o intuito de conscientizá-las do problema social que se instalava em nossa sociedade. Sob tal perspectiva, a professora Júlia enfatiza esse comprometimento em sua fala: *“aquela coisa assim fervendo nas nossas vidas”* (professora Júlia), ou seja, o exato conhecimento a respeito do momento político que algumas famílias estavam vivendo, incomodava-os, inquietava-os e havia a vontade de exteriorizar o que aquelas pessoas chamadas de “os sem terra” estavam passando, vivendo e sofrendo. Ela e seu grupo tinham a necessidade de mostrar o movimento político e a causa social que estavam por trás de uma invasão, conforme ela declarou: *“nós queríamos mostrar para as pessoas os sacrifícios que aqueles colonos passavam e a violência que eles sofriram”* (professora Júlia). Isso me leva a retomar um dos princípios da Educação Ambiental que já se fazia presente nesses jovens, já que pensá-la é entender que “qualquer objeto que possamos perceber ou criar é parte de um todo, por isso a busca de soluções para os problemas depende de uma visão de conjunto, sempre provisória e que não esgota a realidade” (LOUREIRO, 2006a, p. 127). Enfatizo que a Educação Ambiental estava presente nas suas ações e comportamentos, pois havia a mobilização dessa professora e de seu grupo de colegas, na tentativa de uma intervenção transformadora da realidade. Desse modo, ela compreendia que a sociedade é um conjunto de comportamentos coletivos, das relações socialmente produzidas na história. Assim, para Loureiro (2006a, p.118), a Educação Ambiental transformadora é aquela que busca compreender, por meio da atividade humana, e “ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos. [...] O que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas”.

Essa reflexão constitui importante subsídio para a compreensão do papel do teatro como um veículo para provocar nos espectadores um (re)pensar do problema encenado, no caso, pelos jovens-atores, gerando uma possível transformação da consciência humana. Conforme manifestou a participante, *“através do teatro a gente pode mostrar para as pessoas como é que isso tudo acontecia”* (professora Júlia), ou seja, por meio da arte dramática, é possível revelar o problema vivido. Recordo, com base em Boal (1996, p. 40), que, “em cena, vê-se perto o que é distante e grande o que é pequeno. A cena traz para hoje, aqui e agora, o que aconteceu no passado, longe dali [...]. Como um poderoso telescópio, aproxima”.

Transcrevo outra experiência da professora Júlia com o teatro, em que ela manifesta a aprendizagem obtida com uma professora e diretora de teatro durante a sua graduação na universidade.

Eu queria muito o papel da freira no Bailei na Curva e não fiquei com ele. No último ensaio a pessoa que fazia a freira desistiu. Eu subi no palco, fiz e fiquei com a personagem. Eu fui a freira. Eu me lancei. Porque aquilo tudo para mim era um desafio, porque o texto da freira no Bailei na Curva era um desafio [...] Eu comecei a ver que eu era capaz daquilo e ao final do ano, ela convidava quando terminasse quem queria continuar. Eu continuei e viajei, participei de festivais, participei do 1º Festival de Teatro Universitário em Blumenau e quando nós chegamos lá é que nós vimos quanto ela era conhecida e era uma pessoa muito organizada. Ela disse gurias quando parar o ônibus nós estamos fazendo teatro. Então, nós tivemos que nos maquiar dentro do ônibus, colocar as roupas que ela queria e a partir de agora nós somos o Grupo Cênico da Universidade e vocês têm que se comportarem como tal. E nós participamos do encerramento do Festival de Gramado e nós viajávamos, saía no jornal que é o trabalho da Wania é um trabalho bastante difícil (professora Júlia).

A experiência recém-relatada, em consonância com a da professora Ana, evidencia a importância de ter um professor para orientar o trabalho com o teatro, apresentando o objetivo que espera alcançar com a sua proposta. Isso me leva a retomar à Educação Estética estimulada por meio do teatro, ou seja, a experiência com o teatro que a professora Júlia teve proporcionou desenvolver a consciência estética em sua formação docente. Como Estévez (2003, p. 73-74) afirma, “é muito importante o papel do professor no desenvolvimento do processo de Educação Estética na atividade docente”; isso significa que o professor promove “o desenvolvimento das capacidades perceptivas, o desvelamento da essência do belo nos diversos fenômenos da realidade”. (Ibid.)

Ao participar de um trabalho com o teatro, portanto, estético, percebo a Educação Estética em sua formação docente, a saber: “*eu subi no palco, fiz e fiquei com a personagem*” e “*tudo para mim era um desafio [...] e eu comecei a ver que eu era capaz daquilo*” (professora Júlia). Na primeira frase, há uma concordância com as palavras de Estévez (2003, p. 81) e sua afirmação de que “educar esteticamente é despertar no homem seus inesgotáveis impulsos criadores e orientá-los a novas buscas e descobertas”. Na segunda frase também há uma consonância com a Educação Estética, visto que, para Vázquez (2010, p. 49), “na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou que só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo”. E nas frases destacadas estão contemplados também alguns aspectos que o teatro influencia no desenvolvimento do sujeito, entre os quais, a socialização, envolvendo o aumento da capacidade de trabalhar em grupo; a perda da timidez; o resgate da autoestima e da autoconfiança (DOLCI, 2003a; SPOLIN, 2009; SPRITZER, 2003; SLADE, 1978; REVERBEL 1996), potencializando,

inclusive, a mudança no comportamento em busca de uma Educação Ambiental transformadora da sociedade (LOUREIRO, 2012).

Para continuar a análise dessa unidade, elenco mais uma opinião relativa às experiências com o teatro, pronunciada pelo professor Mazzini:

Foi na Literatura Brasileira IV, na graduação, o professor desta disciplina perguntava pros alunos o que eles queriam fazer ele não impunha a peça. Então, na época eu e alguns colegas da minha turma quisemos fazer teatro. A gente pegou esse texto do Dias Gomes, esse dos campeões do mundo, é uma peça muito profunda, nós não fizemos toda ela, não dava para fazer tinham muitos personagens, tinham tantos personagens que nós dissemos, assim, tem personagem que tinha uma fala ou duas, não dava para fazer. É muito bom, muito bom, muito interessante e nós fizemos, pegamos o levantamento quais eram os personagens mais importantes, cada um deu a sua parte, então, era legal porque a gente trocava ideias, a gente inventava coisas, uns ajudavam aos outros, a gente aprendeu juntos. E foi um sucesso. Depois eu fiz várias peças de teatro, porque no ano que eu tive que fazer eu acho que eu fui muito bem e todo mundo que vinha depois e queriam fazer teatro, para entregar essa triagem para o professor, aí eles me convidavam para fazer algum papel e eu fui indo. Acho que eu fiz umas três peças fora a que era obrigatória por conta da disciplina de Literatura Brasileira IV (professor Mazzini).

Do mesmo modo que a manifestação anterior da professora Júlia, esse participante também expressa a sua experiência com o teatro motivada por um professor que o incentivou a conhecer a linguagem teatral durante a sua graduação. A exemplo do que foi observado em outras manifestações, destaco novamente a importância de ter um professor que estimule o desenvolvimento do processo de Educação Estética em seus alunos, pois, ao inserir o aluno em um processo criativo, no caso em questão, o teatro, o professor fomenta um desenvolvimento de capacidades (ESTÉVEZ, 2003; 2011) e de habilidades permeado pela atividade teatral (DOLCI, 2001).

Cabe salientar que o professor Mazzini, ao dizer que “*cada um deu a sua parte, então, era legal porque a gente trocava ideias, a gente inventava coisas, uns ajudavam aos outros, a gente aprendeu juntos*”, vincula-se à ideia de que o desenvolvimento de um trabalho coletivo, como o teatro, pressupõe uma relação dialógica (FREIRE, 2002), criando o espaço necessário para que haja a liberdade de expressão, a fim de estabelecer uma relação de partilha de saberes. A referida relação dialógica é de extrema importância na educação, na sala de aula, na vida e, conforme Freire (2002), é nela que são instigadas a curiosidade, a inquietação, a inconclusão, o entusiasmo, o respeito, a humildade e a liberdade.

Resgato mais uma manifestação do professor Mazzini, a fim de refletir acerca da ideia de que o teatro é uma experiência que trouxe mudanças em seu comportamento:

Olha, eu posso te dizer que depois que eu fiz teatro eu me tornei uma pessoa mais alegre, eu vou te dizer que eu comecei a olhar os valores com outros olhos e cheguei à conclusão de o fato de eu não ter me dedicado ao teatro antes comecei muito tarde, foi ruim. Se eu tivesse feito isso mais cedo, se eu tivesse tido... (professor Mazzini).

Na fala em destaque, gostaria de sublinhar o sentido do teatro na vida desse professor, pois quando revela a sua experiência com o teatro, posso notar que foi um acontecimento que o formou e o transformou (LARROSA, 2011), ou seja, o afetou. Além disso, não passou despercebido porque foi uma experiência significada, sentida, constituída na história do professor (SMOLKA, 2006). Essa experiência histórica e social influenciou-o efetivamente na mudança das suas ações e do seu comportamento com o meio onde vive. As transformações ocorridas em função do teatro contribuiriam para a melhoria nas suas relações diárias; assim, posso entender que as mudanças aconteceram de forma intersubjetiva e intrassubjetiva. (VYGOTSKY, 2000; MOLON, 2008a). A respeito desse aspecto, Molon (2008a, p. 12) assinala que “os modos de sentir e significar a experiência vivida que afetam nosso sistema psicológico que são expressos e mediados por modos socialmente construídos de manifestação e significação das emoções” representam sentidos e significados construídos na vida diária e compreendidos nas relações sociais, na vida social.

Para finalizar a análise desta unidade, trago uma última opinião do professor Mazzini, que se expressa da seguinte maneira:

a partir do momento em que eu fiz teatro pela primeira vez, eu senti que realmente a gente lê, mas tem que ter um prazer todo especial em fazer, tem que fazer com prazer. Eu tentei aprimorar muita coisa e como ator tu tens uma maneira mais direta de estar junto com o público (professor Mazzini).

No depoimento citado, evidencio a influência do teatro no desenvolvimento da habilidade de leitura (DOLCI, 2001, 2003), manifestada pelo professor participante, ao relatar que “*eu fiz teatro pela primeira vez, eu senti que realmente a gente lê*” (professor Mazzini). A constatação remete à importância da leitura na constituição do sujeito, já que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, sendo algo enriquecedor, desafiador e interessante, algo que, uma vez conquistado, dará autonomia e independência. Tal reflexão me faz lembrar as palavras de Freire (2009, p. 20): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Assim, a leitura é “a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 2006, p. 25), pois ela fornece subsídios para o sujeito ter o que escrever e contribui para a constituição de como ele deve escrever nas diversas situações com que se defronta. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997), “não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita” (BRASIL, MEC, 1997, p. 53).

Concordo que ler não significa, apenas, deter-se ao aspecto formal das palavras, mas atentar para o conteúdo, interpretar, refletir o que está sendo lido, relacionar com outros textos, identificar as ideias explícitas e implícitas e estabelecer um elo com a realidade, pois “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê” (BRASIL, MEC, 1997, p. 54). Assim, essa reflexão coincide com alguns princípios da Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, que anseia por mudanças nos comportamentos e nas atitudes, em busca de ações e reflexões dos indivíduos, relacionadas à realidade circundante para atingir uma possível transformação (LOUREIRO, 2006a, 2006b, 2012; FREIRE, 2011).

Outro ponto que gostaria de destacar na fala desse professor diz respeito a ter prazer para executar alguma atividade. Isso remete a ter vontade, encantamento, entusiasmo, paixão pelo trabalho que está realizando, conforme ele mesmo diz: “*tem que ter um prazer todo especial em fazer, tem que fazer com prazer*” (professor Mazzini). Esse posicionamento converge com o pensamento de Freire (2011, p. 115) transcrito a seguir: “o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso”, com o propósito de que os estudantes sintam alegria e prazer em participar deste ato e percebam que, por tal caminho estão se constituindo e se realizando como sujeitos e agentes de transformação. O pensamento em questão coincide com alguns princípios da Educação Ambiental, à medida que também tem como base a formação humana e busca promover um contínuo movimento de aprendizagem, para que haja a participação ativa na melhoria das relações e a tomada de decisão em busca da transformação das relações sociais (LOUREIRO, 2012, 2006a).

Desse modo, acredito que as manifestações dos professores expostas nesta unidade de análise constituíram elementos significativos para a reflexão das experiências com o teatro, compreendendo os sentidos e os significados na vida dos sujeitos entrevistados enquanto estudantes. Percebo que as diversas experiências com o teatro vividas pelos participantes tanto

no período escolar quanto na graduação contribuíram na constituição de cada um deles e se propagam pelos outros espaços onde atuam. Com a discussão estabelecida, também evidencio que os participantes da presente pesquisa tiveram um professor que os convidou a participarem de um trabalho com o teatro. Eles tiveram um professor que atuou como incentivador para que este trabalho fosse concretizado, para que eles tivessem essa história para contar.

4.1.2 A importância da experiência com o teatro na prática docente

A discussão da unidade de análise que se inicia está centrada na compreensão da experiência com o teatro na prática docente dos participantes deste estudo, a fim de buscar no movimento dos professores, por meio de suas práticas pedagógicas e potencializado pelo teatro, a presença da Educação Ambiental e da Educação Estética. Portanto, na análise realizada, serão abordados pontos como a inserção do teatro na prática docente desses sujeitos, ou seja, o que os motivou a começarem a trabalhar com o teatro e, se algumas modificações ocorreram com essa atividade na sala de aula, além da reflexão acerca do trabalho em questão com os alunos, no sentido de identificar como o teatro pode contribuir na formação docente em Educação Ambiental e em Educação Estética.

Início a análise, apresentando a opinião dos participantes a respeito das experiências com o teatro na prática docente. A primeira participante a quem recorro é novamente a professora Júlia, que se manifesta em relação à experiência com o teatro na sua sala de aula:

O teatro começou com o Grêmio Estudantil da Escola há oito anos. O pessoal do Grêmio me chamou para coordenar esse grupo de teatro na escola. O projeto era que a escola tivesse um grupo de teatro, eu fui pra casa pensando como é que eu vou fazer isso. Aí teve uma colega que me deu a ideia de trabalhar só com os terceiros anos porque aí tu trabalhas só com Literatura. Eu achei bom, mas depois eu não achei tão bom. Eu achei que tinha que ser de outra forma, senão eu ia engessar um trabalho, ia ser obrigada a sempre fazer aquilo e não era aquilo que eu queria. Eu escrevi uma proposta e levei primeiro para o pessoal do Grêmio e depois eu apresentei pra direção da escola e eles acharam que era um desafio e que ia ser muito difícil, porque a ideia era que esse grupo fosse aberto para toda a escola e eu também não sabia se ia dar certo. Então, podia vir os pequenos e se podem vir os pequenos, podem vir os adolescentes e podem vir os alunos do noturno que são adultos. E tem pessoas que vão saindo e eu disse que podia ser para os ex-alunos e o pessoal da comunidade. Aí eu comecei a convidar esse pessoal, as coisas um dia davam certo, outros não. Eu consegui ter uma aluna de seis anos e um aluno de cinquenta anos e eles começaram a se respeitar, os mais jovens começaram a ouvir mais velhos e

os mais velhos ouviam os mais jovens. E eu dizia: isso é bom! E eu cuidando aquilo ali que era bom (professora Júlia).

Acredito que a opinião da professora Júlia traduz claramente a sua preocupação com o desenvolvimento do trabalho com o teatro na escola onde atua, no sentido de acolhimento, ao considerar que *“a ideia era que esse grupo fosse aberto para toda a escola [...] podem vir os pequenos, podem vir os adolescentes e podem vir os alunos do noturno que são adultos. [...] E os ex-alunos e o pessoal da comunidade”* (professora Júlia). O destaque que faço de sua manifestação está embasado em seu objetivo com tal proposta, que busca, por meio das relações entre as pessoas de diferentes idades, a integração, a interação, a partilha de saberes, o ensinar e o aprender com os outros. Considero que esse trabalho com o teatro contribui efetivamente com a perspectiva emancipatória da Educação Ambiental, visto que, ao ter a criação de espaços coletivos para a integração entre os saberes, a interação entre os sujeitos e o diálogo, é promovido o surgimento de uma nova maneira de convívio social e coletivo, na qual a manifestação livre e consciente se efetua em um processo de constituição das relações sociais cujo foco é o coletivo e o acolhimento ao outro (LOUREIRO, 2006a, 2006b; MOLON, 2009b).

Algo igualmente importante diz respeito à postura crítica e reflexiva da professora Júlia, ao revelar a sua preocupação com a construção do projeto de teatro na escola, ao articular uma proposta de trabalho aberto e acolhedor, na qual todos pudessem participar e, conforme ela mesma argumenta, *“senão eu ia engessar um trabalho, ia ser obrigada a sempre fazer aquilo e não era aquilo que eu queria”* (professora Júlia). Tal posicionamento remete à ideia de uma educadora ambiental que tem clareza do lugar que ocupa na sociedade, na educação e sabe de sua responsabilidade social (LOUREIRO, 2006a), promovendo relações estéticas por meio da experiência com o teatro. Nesse sentido, a professora Júlia busca *“a produção de práticas educativas potencializadoras da vida, comprometidas com a criação de formas novas de existência singulares e coletivas em contextos educacionais [...], promovendo situações e experiências desafiantes que visem à participação e à cidadania”* (MOLON, 2009b, p. 170).

Ainda em relação à professora Júlia e para complementar a discussão ora proposta, recorro a sua manifestação quanto às mudanças ocorridas com a experiência com o teatro na sua prática, conforme ela percebe:

houve uma mudança, houve bastante, eu acho que hoje assim fora a maturidade eu consigo ver de uma outra maneira, que eu tenho um conteúdo

para ensinar mas é através da vida deles, então, assim é o texto do dia a dia. Hoje eu sou professora quase de ler, de escrever e de interpretar, eu sou professora da EJA⁹. E eu me preocupo em dar a oportunidade na minha sala de aula pra ler, pra escrever, pra se comunicar, pra ser cidadão, pra vida deles e não fico tão presa ao livro didático, tem que ser importante para eles, que eles saibam fazer aquilo. Então, assim, eles leem bastante, eles escrevem, eu sempre uso recursos, pra despertar a leitura deles. [...] E mudou tudo com o teatro! Eu acho que é aprender a ver o lado mais humano deles, o personagem que eles são no contexto da vida de cada um. Eles como os personagens verdadeiros da vida deles não só uma pessoa sentada na minha frente que eu dou uma nota, mas uma pessoa, uma pessoa que tem sentimentos assim como eu, eles choram e eles riem, eles veem a novela, eles sentem frio, então, esse é o respeito e o que mudou foi isto eu comecei a ver eles de outra maneira, eu comecei a ver eles como pessoas e não como uma pessoa que eu dou uma nota (professora Júlia).

Como é possível notar, a professora Júlia revela que mudanças ocorreram em função da experiência com o teatro, as quais refletem na sua prática docente. A participante destaca algumas características necessárias na sua ação docente em favor da “autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 14), propiciando a constituição de um sujeito crítico, comprometido, participativo, emancipado e com capacidade de transformação da realidade, segundo ela mesma diz: “dar a oportunidade na minha sala de aula pra ler, pra escrever, pra se comunicar, pra ser cidadão, pra vida deles”, trabalhando o contexto em que seus alunos estão inseridos, ou seja, é “ensinar, mas é através da vida deles [...] é o texto do dia a dia”, é proporcionar o diálogo dos conteúdos com a realidade dos estudantes, com o intuito de estimular a reflexão dos problemas da sociedade onde se vive, respeitando os saberes dos seus alunos e, conseqüentemente, respeitando o contexto cultural dos educandos (FREIRE, 2011). Acerca dessa postura, acrescento que, por meio da experiência com o teatro, a participante viveu tal acontecimento, exterior a ela, mas que mexeu com o seu interior, que a colocou no centro desse movimento para viver a experiência de modo significativo, pois a professora, ao verbalizar que “mudou tudo com o teatro” (professora Júlia), está se referindo aos impactos, afetos e emoções dessa experiência em sua vida. Percebo que a mencionada experiência histórica, social e duplicada produziu efeitos na professora, os quais se consolidaram na sua consciência. Molon (2009a, p. 116) esclarece que: “o sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico, e a subjetividade é a interface desse processo”.

⁹ EJA: Educação de Jovens e Adultos.

Assim, pela experiência com o teatro, a professora Júlia permitiu que algo acontecesse na sua docência, que algo mudasse a sua maneira de olhar o outro, pois se abriu o espaço para a liberdade e, como ela afirma, *“Eu acho que é aprender a ver o lado mais humano deles, o personagem que eles são no contexto da vida de cada um. Eles como os personagens verdadeiros da vida deles eu comecei a ver eles de outra maneira, eu comecei a ver eles como pessoas”* (professora Júlia). Sob esse aspecto, posso dizer que a professora possui “ações puramente estéticas” (BAKHTIN, 2010a, p. 23): ações de aproximação entre ela e os seus alunos que promovem o encontro de diferentes mundos e reduzem a diferença entre eles. Trata-se de “ações de contemplação, que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo” (BAKHTIN, 2010a, p.23).

Portanto, a professora citada assume, na sua prática, uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora” (FREIRE, 2002, p. 96) perante seus alunos, em sua sala de aula. O destaque que faço em virtude de sua manifestação está na postura de ser professora que prioriza o diálogo, a interação, a construção de saberes e busca promover “relações estéticas e éticas pela experimentação e constituição de relações sociais mutuamente constitutivas” (MOLON, 2009b, p.170). Isso reforça que o teatro na sala de aula pode contribuir efetivamente com a perspectiva crítica, emancipatória e transformadora da Educação Ambiental, visto que, ao predispor-se para o diálogo, para o acolhimento e para o respeito à diversidade nesse compartilhar saberes que a sua sala de aula se transforma, percebo a existência de um convite à mudança de ações no fazer docente e que “não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro, que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade” (LOUREIRO, 2006a, p.28).

É importante destacar que a experiência com o teatro na prática docente da professora Júlia contribuiu para que ela superasse algumas situações de desafio na sua vida, como ela diz:

Eu tive um assalto muito violento na empresa em que eu sou a proprietária, [...] e depois a minha casa pegou fogo na rede elétrica, foi perda total [...]. E eu liguei em primeiro lugar para o colégio e o vizinho ligou para os bombeiros. Ninguém liga para o colégio pra dizer que pegou fogo a casa, mas é que aqui é a extensão da minha casa. [...] Então, eu te digo assim, o teatro me ajudou a passar por todas essas vivências com a minha vida. Aprender assim, eu acho que, eu aprendi a lidar com as emoções, apesar de ser uma pessoa bastante sensível, porque eu choro com propaganda, com cena de novela (professora Júlia).

Vale dizer que as ações da professora Júlia são encharcadas pela experiência com o teatro, configurando a constituição da profissionalidade, emergindo em situações distintas, definindo a sua maneira de agir e estar na docência, de mover-se no contexto escolar, de relacionar-se com os colegas, alunos e funcionários da escola onde trabalha e de pertencer ao ambiente com o qual se identifica. Aqui destaco o sentimento de pertencimento da professora Júlia, expresso em suas palavras, em relação ao ambiente escolar em que atua: *“a minha casa pegou fogo na rede elétrica, foi perda total. E eu liguei em primeiro lugar para o colégio e o vizinho ligou para os bombeiros. Ninguém liga para o colégio pra dizer que pegou fogo a casa, mas é que aqui é a extensão da minha casa”* (professora Júlia). Nesse ponto, recorro às palavras de Delors (2001) e sua afirmação de que os “valores partilhados” são constituintes, entre tantos outros aspectos, da vontade de viver juntos. “Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, [...] base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade”. Sendo assim, “a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 2001, p. 51).

A participante, ao mencionar que *“o teatro me ajudou a passar por todas essas vivências com a minha vida”* (professora Júlia), carrega a ideia de que o teatro “ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro” (ICLE, 2010, p. 02). Conforme Vygotsky (1999, p. 309), a arte, em especial a do teatro, “é uma concentração de vida [...], a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...] consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções [...]”. Compreendo que a experiência com o teatro propiciou à professora Júlia buscar a solução para cada problema vivido, pois, conforme ela mesma diz: *“eu aprendi a lidar com as emoções”* (professora Júlia), e essas emoções são construídas socialmente, segundo Vygotsky (1999), e estão espalhadas por todas “as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco. O sujeito compreende o significado das emoções e quando e como ele as ‘utiliza’ ou as sente” (DE OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 87).

Adotando tal enfoque, cito mais uma manifestação da professora Júlia, no que se refere à experiência com o teatro na prática docente como um ensinamento para a sua vida, pois conforme ela relata,

eu tenho uma facilidade de enfrentar cada momento da maneira que ele se apresenta. Sem fazer muito drama. Eu lido de uma maneira muito simples, assim, se eu tenho tempo tenho se eu não tenho tempo eu não tenho, se hoje é para rir a gente ri, se amanhã eu to triste eu choro muito, porque eu choro muito. Então, a ideia principal é isto. Se eu sou satisfeita com esse trabalho hoje? Sou! E o fato de me aposentar... Eu vou me aposentar da sala de aula, mas não vou me aposentar do teatro, da vida (professora Júlia).

Ao relatar que “*eu tenho uma facilidade de enfrentar cada momento da maneira que ele se apresenta*” (professora Júlia), a participante demonstra um comportamento favorável para buscar a solução nas situações difíceis vividas por ela; compreendo, assim, que a capacidade de “minimizar a tensão” é uma atitude adquirida na experiência com o teatro (DOLCI, 2003, p. 91), o que me remete ao pensamento de Vygotsky, segundo o qual:

de igual maneira é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento (VYGOTSKY, 2010a, p. 342).

No momento quando a professora Júlia assume, segundo suas palavras, “*eu não vou me aposentar do teatro, da vida*” (professora Júlia), está reconhecendo que o teatro pertence a sua história, a sua vida, a sua realidade e se afastar do teatro estaria negando a sua realidade histórica. Essa manifestação da participante me faz retomar as palavras de Freire (2000, p. 72), para ressaltar que “os homens como seres históricos”, ao se perceberem e “ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, [...] os homens [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (FREIRE, 2000, p.89). Do mesmo modo, a opinião da professora Júlia converge com o entendimento de Vygotsky (2000) de que o sujeito está inserido socialmente no meio historicamente construído e, como é possível verificar, a professora Júlia construiu a sua história na escola com o teatro, admitindo que o teatro faz parte de seus planos para o futuro. Recordo mais uma vez as palavras de Vygotsky: “os homens serem participantes ativos e vigorosos da sua própria existência e de mostrar que, a cada estágio de seu desenvolvimento, [...] adquirem os meios de intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma” (VYGOTSKY, 2000, p. 163). E ainda trago o pensamento de Molon (2009a), que entra em consonância com a opinião da participante, pois “o sujeito constituído e constituinte

nas e pelas relações sociais é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades” (MOLON, 2009a, p. 115).

Apresento a opinião da professora Ana, que também menciona a importância da experiência com o teatro na sua prática e complementa, dizendo que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental Anos Finais, ela trabalha com o teatro:

O que eu carreguei muito do teatro, com os pequenos é a hora do conto, fazer teatro com eles e levar eles no teatro para assistir peças. Dramatizar com eles, eu tenho essa facilidade, e mudar o tom de voz, de fazer, de me vestir, de não ter vergonha, então, às vezes eu sou a bruxa. E eu adoro fazer a hora do conto bem contada seja com fantoche, seja eu sendo um dos personagens. Eu adoro teatro e para os grandes, eles são maiores aí eu não consigo entrar fazendo um personagem, mas fazer com que eles façam comigo, aí eu ensaio com eles (professora Ana).

Na frase “*eu adoro teatro*” (professora Ana), a participante traz à discussão a questão da importância do teatro na sua sala de aula, independentemente da faixa-etária de seus alunos, pois adapta o trabalho com o teatro de acordo com os interesses de cada idade. Oportunizando a hora do conto, a dramatização na Educação Infantil, a professora está potencializando a formação estética nas crianças, pois as histórias contadas, ou melhor, como ela mesma afirma “*bem contada*” (professora Ana), são convidativas para as crianças viverem aquele momento intensamente, uma vez que estimulam a criatividade, a imaginação e a oralidade, facilitando o aprendizado. Para ela, a contação de histórias incentiva o prazer pela leitura e, assim, as histórias narradas “promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz de conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade” (DE SOUSA; BERNARDINO, 2011, p. 236). Tal posicionamento remete “a um conceito de Educação Estética que pressupõe uma ação educativa em todas as esferas: uma ação integral que propicie a formação de necessidades e interesses culturais e que estimule a criatividade e o desejo de autoaperfeiçoamento” (ESTÉVEZ, 2009, p.30).

Nesse aspecto, ao contar histórias, o objetivo da professora Ana está fundamentado no desenvolvimento da sensibilidade estética de seus alunos da Educação Infantil, estimulando a fantasia, a imaginação, a criatividade, o sonho para que “os seus sentidos transbordem de novas sensações” (ESTÉVEZ, 2009, p.38) e, ao criar o espaço propício para este trabalho, está contribuindo na formação de personalidades criativas. Contar histórias teatralizadas contribui para que o aluno tenha acesso ao conhecimento sensível, “realizando uma espécie de alfabetização sentimental” (DE SOUZA, 2008, p. 189), propiciando à criança perceber que

ela se constitui nas relações sociais, no encontro com o outro (VYGOTSKY, 2000), e não isoladamente, em um mundo particular.

Talvez o que mais queiramos seja afetar a fala interior infantil, para que ao comunicar o que pensa e sente, ao procurar o contato com o outro, com o diferente, a criança crie consciência de si e deste outro e, mesmo estando imatura para compreender em toda a sua extensão e profundidade o valor social e ideológico da arte, ela possa cantar, dançar, criar, teatralizar, sabendo que em seu poder está o mundo novo revigorado, renascido, na consciência de cada uma das crianças (DE SOUZA, 2013, p 190).

Na opinião da professora Ana, no que diz respeito ao início do seu trabalho com o teatro, posso perceber a importância da experiência com o teatro na sua formação, visto ser num entrelaçar de experiências vividas que ela constrói novas experiências (VYGOSTSKY, 2009), novas oportunidades de serem experimentadas, agora, no papel de professora, trazendo “o corpo molhado de história” (FREIRE, 2011, p. 17) para construir novas histórias. Assim, como ela diz,

Eu trabalho com projetos no Ensino Fundamental Anos Finais e eu construo o projeto junto com os alunos, são quatro turmas e quatro projetos diferentes a cada bimestre. E eu perguntei, foi a primeira vez que eu fiz o Como fazer? (do projeto). Gente, aqui vocês podem delirar vocês podem fazer isto, aquilo, vocês podem fazer teatro. Aí eles disseram, a gente quer fazer teatro. Mas também tudo começou com essa turma, quando eu fiz, digamos assim, um teste para entrar nessa escola, quando eles eram a sétima série, foi a turma que eu fiz o teste quando eu nem era professora deles era apenas um teste na época eu trabalhei com teatro para fazer esse teste, porque eu digo assim eu vou fazer o que mais funcionou comigo em Português quando eu era aluna, vou levar a proposta que eles têm que montar um texto, eles também trabalhavam com livro, montar uma esquete e apresentar. No ano seguinte, eu lembro quando eu cheguei à sala de aula, eles comemoraram dizendo: aí que bom que foi tu que ficaste na oitava série. E foi assim que tudo começou e não parei mais, a sexta série quis fazer teatro, a oitava também quis e sempre dentro do trabalho projeto deles, partindo do livro e das temáticas que têm no livro nasce a esquete (professora Ana).

Como é possível notar, a professora complementa um aspecto importante na discussão da experiência com o teatro na prática docente, ao refletir sobre o seu planejamento, sobre o que propor na sua sala de aula, lembrando um trabalho que foi vivido por ela e que foi significativo, ou seja, “eu vou fazer o que mais funcionou comigo em Português quando eu era aluna [...] vou levar a proposta que eles têm que montar um texto, [...] montar uma esquete e apresentar” (professora Ana). Acredito que a professora Ana, com sua proposta de uma experiência estética para os seus alunos, assume uma atitude estética, pois ela tem uma

abertura, uma percepção, uma sensibilidade e uma vontade de propiciar aos seus alunos algo já vivido, não tanto pelo resultado em si, mas pelos efeitos que a linguagem teatral produziu nela, em sua percepção, em seu sentimento e que pode ser capaz de produzir nos seus alunos. Nessa discussão, é válido trazer a opinião de Pereira (2012a), lembrando a importância da atitude estética para que se proporcione a experiência estética; isso significa a necessidade de “assumir uma posição, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo” (PEREIRA, 2012a, p. 186).

Cabe ainda destacar que a experiência vivida com o teatro, pela professora Ana, é repleta de sentimentos e foi constituindo, compondo a formação da sua personalidade, tornando-se “resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa”, pois “há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida. Não existe experiência sem significação” (SMOLKA, 2006, p. 107). Sob esse enfoque, estou falando dos sentidos que estão impregnados na vida, na experiência vivida, na experiência com o teatro, relatada por essa professora. A experiência vivida pela participante durante a sua formação escolar e profissional produziu significados para a sua vida, teve sentido para ela e produziu novos sentidos nas “condições históricas da existência humana” (SMOLKA, 2006, p. 108). Então, posso dizer que a experiência com o teatro, para a professora Ana, fez emergir os sentidos produzidos nas relações com o outro, que mexem e afetam os sujeitos nesse encontro e que transformam as ações e atitudes humanas, as quais vão abrindo espaço para a “produção de sentidos” (SMOLKA, 2006, p.108). Desse modo, os sentidos, os significados e os sentimentos vividos com o teatro remetem à “experiência histórica” (VYGOTSKY, 2004, p. 65) e possibilitam que se repita outras vezes, num movimento constitutivo do sujeito, individual e subjetivamente; com os outros sujeitos, coletivamente; e com a experiência vivida, historicamente.

A manifestação da professora Ana traz alguns pontos significativos que mudaram com a experiência do teatro na sua prática docente e que se referem a assumir uma nova postura na sua ação docente. Segundo ela,

mudou muito a minha prática, mudou a minha relação com eles. Agora eles são meus amigos eu fiquei bem mais próxima deles. Então, mudou a relação professor-aluno por causa desta proximidade na nossa relação. E eu acho que eu nunca vou tirar o teatro de uma forma ou de outra, faz muita diferença porque desenvolve o aluno e me desenvolve como professora. Mostrar as capacidades que às vezes estão adormecidas e que a escola não

é só caderno e papel, tem outros jeitos de trabalhar as diversas habilidades e competências que a escola tem que desenvolver que não é só leitura e escrita, digamos no Português, que tem outras coisas que são importantes. Com os mais velhos eu consigo desenvolver os meus conteúdos de Língua Portuguesa dentro da linguagem teatral e não é nada impossível, dá mais trabalho, mas não é nada impossível. Com os pequenos também, os pequenos que construíram todo o trabalho de pegar um texto e transformar em fala, do discurso indireto para o discurso direto, tudo isso de como colocar muita coisa da Língua Portuguesa na prática, na vida deles realmente e fazer com que os alunos se interessem porque eles ficam muito mais felizes. Então, muda o jeito de como eu vejo eles e de como eles me veem, o jeito como as famílias veem eles porque alguns tiveram muitas transformações, mudaram mesmo. Então, o meu olhar sobre o aluno mudou, a questão de exigir mais, porque às vezes a gente julga é incapaz, aí coitadinho que não consegue. Consegue sim, ele é capaz sim. Outra coisa que o teatro faz e que mudou a minha prática é dar menos coisas prontas e esperar que eles criem mais. Eu vejo nos pequenos e nos mais velhos isso também, trazer menos coisas prontas e deixar que eles criem (professora Ana).

Essa participante, ao manifestar que *“mudou muito a minha prática [...] eu nunca vou tirar o teatro de uma forma ou de outra, faz muita diferença porque desenvolve o aluno e me desenvolve como professora”* (professora Ana), faz com que eu compreenda que ocorreu o movimento de (re)pensar a sua ação docente, potencializada pela experiência com o teatro. Também percebo que a professora Ana realizou esse movimento de (re)pensar o processo de ensino e aprendizagem que estava proporcionando aos seus alunos. Portanto, refletindo sobre a sua ação docente, pôde rever alguns pontos que podiam ser melhorados na sua visão de educadora, manifestação que vai ao encontro do pensamento de Freire e de sua afirmação de que a prática docente crítica *“envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”* (FREIRE, 2002, p. 43), ou seja, é o movimento de refletir sobre a prática e, pensando criticamente a prática que estava efetuando, a professora Ana pode melhorar a sua prática futura.

A professora Ana ainda destaca alguns pontos significativos que mudaram o seu fazer docente. O primeiro deles é a relação professor e aluno, conforme ela própria diz: *“mudou a relação professor-aluno por causa desta proximidade na nossa relação”* (professora Ana). A verbalização da participante remete ao pensamento de Freire, segundo a qual, o processo de ensinar e aprender exige uma *“relação dialógica”* (FREIRE, 2002, p.154) entre professor e alunos, ou seja, uma relação baseada no diálogo que exige saber ouvir o outro e saber respeitar as diferenças, com a existência do ambiente favorável para que os alunos se expressem criticamente. É estar aberto para o diálogo, com o objetivo de construir uma relação de compartilhar os conhecimentos e com o espaço criado para a busca de explicações,

de respostas aos questionamentos dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2002). O encontro dialógico entre os sujeitos é um aspecto fundamental para uma Educação Ambiental crítica e reflexiva (LOUREIRO, 2006a), porquanto compreendo que o sujeito se constitui no e pelo encontro com o outro, na e pela linguagem, nas e pelas interações das relações sociais que estabelece no cotidiano (BAKHTIN, 2010a, 2010b; MOLON, 2009a; VYGOTSKY, 2000).

O segundo ponto destacado é quando a professora Ana relata o que segue: *“eu consigo desenvolver os meus conteúdos de Língua Portuguesa dentro da linguagem teatral e não é nada impossível, dá mais trabalho, mas não é nada impossível”* e, ainda, *“colocar muita coisa da Língua Portuguesa na prática, na vida deles realmente e fazer com que os alunos se interessem porque eles ficam muito mais felizes”* (professora Ana). Novamente, as suas palavras vão ao encontro do pensamento de Freire: “para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático [...] não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada” (FREIRE, 1987, p. 83-84) aos estudantes, em relação a determinadas informações coletadas no ambiente da sala de aula. Entendo que a prática da professora Ana está em consonância com a educação reivindicada por Freire, pois “uma educação autêntica não se faz de um sujeito para o outro, ou de um sujeito sobre o outro, mas de um sujeito com o outro, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 84). Dessa forma, a participante desenvolve uma ação docente baseada na reflexão crítica, possibilitando a compreensão da realidade tanto educativa quanto social dos estudantes ao propiciar o espaço necessário para que eles consigam construir o próprio saber, ou seja, *“é dar menos coisas prontas e esperar que eles criem mais”* (professora Ana). Ela apresenta uma visão emancipatória do processo de ensino e aprendizagem, uma busca pela transformação do conhecimento de seus educandos para que eles sejam críticos e participativos, capazes de tomarem as suas próprias decisões, com o intuito de terem novos modos de viver e de atuar no mundo (LOUREIRO, 2006a, 2012; FREIRE, 1987).

Em relação a esse aspecto, recorro ao conceito de práxis, já discutido na fundamentação teórica, (Capítulo 2, subitem 2.1), pois a postura da professora Ana está diretamente relacionada à tal ação. Para Sánchez Vázquez (1986), a práxis se dá pela ação humana sobre a matéria, com o propósito de transformar o mundo exterior e, dialeticamente, transformar o mundo interior. Sánchez Vázquez, apoiado no pensamento de Marx, entende o mundo interior como subjetivo e o mundo exterior como objetivo; assim, trata-se de uma atividade que se constitui da teoria e da prática, uma atividade subjetiva e objetiva sobre uma

realidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986). E, para complementar, Loureiro (2009) acrescenta ainda que é nesse processo dialético, interior e exterior, potencializado pela atividade, que o sujeito reflete e reorganiza a construção de novos sentidos, os quais interferem na prática, estabelecendo uma relação entre a linguagem e a atividade pela práxis (LOUREIRO, 2009).

O último ponto que a professora Ana menciona como significativo na mudança da sua prática diz respeito às relações construídas no encontro e que desencadeiam um olhar para o outro, enxergando as possibilidades desse outro, ou seja: *“o jeito de como eu vejo eles e de como eles me veem, o meu olhar sobre o aluno mudou, a questão de exigir mais, porque [...] ele é capaz sim”* (professora Ana). Esse posicionamento converge com o pensamento de Bakhtin (2010a), no que se refere a esse olhar para o outro, pois

o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2010a, p.23).

Assim, a professora Ana, ao mudar o seu olhar para o outro, consegue enxergar além do que está diante de sua visão e, com isso, estimula a capacidade de aprender para que seus alunos sejam sujeitos transformadores da realidade, que interfiram com a possibilidade de recriá-la e de mudá-la para uma realidade mais humana (FREIRE, 2002).

Em mais uma manifestação da professora Ana, verifico que a sua sala de aula é um espaço onde a Educação Estética se faz presente:

o teatro faz parte da minha prática docente, está totalmente ligado a minha prática docente. O teatro é significativo para a minha formação, para mim, para a escola, para os pais. E a minha prática está em cima do teatro em vários momentos, não só o teatro, mas toda a parte artística, porque eles pintam na aula de Português, eles dançam, eles cantam, porque eu trabalho dança também, pintura também, o que eles quiserem fazer e o teatro tá dentro porque as pessoas gostam de teatro, às vezes eles não têm noção, mas quando começam a trabalhar é que se descobrem (professora Ana).

Na afirmação da professora, de que *“o teatro faz parte da minha prática docente”* e, ainda que, *“a minha prática está em cima do teatro em vários momentos, não só o teatro, mas*

toda a parte artística, porque eles pintam na aula de Português, eles dançam, eles cantam” (professora Ana), percebo que há um estímulo para a formação estética dentro do espaço da sala de aula dessa participante, ao proporcionar, além do teatro, a dança e a música. Com tal postura, permite que os seus alunos tenham contato com a estética por meio da arte, pois, ampliando as suas percepções, adquirem novas direções e experimentam novos sentidos. Desse modo, “a arte, assim, vai ganhando sentido, à medida que ocupa os nossos órgãos dos sentidos e se torna um signo sentido - pelo corpo todo e não somente decodificado cognitivamente” (DUARTE JR., 2010, p. 43). Sob o mesmo enfoque, Estévez (2011) afirma que “os valores artísticos promovem no indivíduo elevados sentimentos que condicionam a sua atitude para com o mundo natural e social, revelando a essência estética da condição humana” (ESTÉVEZ, 2011, p.55 tradução minha). O que é complementado por Sánchez Vázquez (1996), ao afirmar que:

a Educação Estética tem a função de desenvolver a consciência estética em geral, e artística, em particular, dos indivíduos, tanto no que se refere à sua compreensão e valorização dos objetos estéticos como à atividade que, especialmente no terreno artístico, os leva a produzi-los. Toda Educação Estética, por sua vez, responde às exigências e possibilidades inscritas em condições sociais e culturais determinadas e são levadas a cabo através das instituições educativas correspondentes. A educação deve conduzir a um enriquecimento da sensibilidade estética dos indivíduos, a uma ampliação do horizonte estético em que se movem e a uma elevação do papel que desempenha na sua vida real o comportamento estético (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1996, p. 95, tradução minha).

Como é possível perceber, a professora Ana está construindo um conhecimento com os seus alunos, inserindo a arte ou mesmo as atividades expressivas da arte, como aliadas no processo de ensino e aprendizagem, constituindo atividades que se adaptam ao conteúdo proposto e que são sugeridas pelos alunos. O sentido estético está presente no cotidiano da sua sala de aula, favorecendo a expressividade por meio do teatro, da dança e da música e possibilitando a autoexpressão dos seus alunos; está ainda contribuindo para que eles comuniquem os seus pensamentos, as suas emoções e os seus sentidos. Compreendo ser na atividade com o teatro, com a dança ou com a música que os seus alunos se expressam, se constituem e se desenvolvem.

Outra professora, Madame Staël, manifesta o início da sua experiência com o teatro e que foi determinante para ser a professora que se tornou hoje:

no início a gente não tem experiência nenhuma com a sala de aula, eu comecei a dar aula para os adolescentes e eles te questionam, ele querem saber se tu sabes. E a gente no início de carreira a gente realmente sabe muito pouco da prática de sala de aula, a gente vem a aprender com a vivência da sala de aula, e eu sentia assim despreparada dessa relação com os adolescentes. E eu era muito tímida também, então, enfrentar a sala de aula pra mim era algo meio complicado, eu lembro, parecia que a minha voz travava e parecia que eu não conseguia falar, eu ficava nervosa e os alunos percebiam mesmo e comentavam a professora é nervosa, mas era tudo coisa da timidez. E o professor Mazzini sugeriu que eu trabalhasse com o teatro na sala de aula e me pediu umas aulas emprestadas para fazer teatro, quem começou com o teatro¹⁰ foi o professor Mazzini e não eu. Eu não tinha carga horária para trabalhar e ele vinha para trabalhar com o teatro com os alunos interessados e eu ficava na sala de aula com os outros alunos, com o tempo eu ganhei a carga horária para trabalhar com o teatro e continuamos juntos. Nós sempre fomos muito amigos e depois de formados continuamos a amizade, que me ajudou muito com a minha profissão. E aí depois, claro, com esse trabalho com o teatro eu me soltei, o teatro me ajudou muito a ultrapassar esses bloqueios (professora Madame Staël).

Com essa participante, o início do trabalho com o teatro ocorreu diferentemente das outras professoras anteriormente citadas. Logo, a professora Madame Staël relata que a inserção do teatro na sua prática docente aconteceu por sugestão do professor Mazzini e, neste momento, se entrecruzam as práticas com o teatro de ambos. Conforme ela diz: *“e o professor Mazzini sugeriu que eu trabalhasse com o teatro na sala de aula e me pediu umas aulas emprestadas para fazer teatro, quem começou com o teatro foi o Professor Mazzini e não eu”* (professora Madame Staël). A sugestão do professor Mazzini vai ao encontro do pensamento Desgranges (2011, p. 88), segundo o qual “a prática teatral [...] possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos”. Como afirma a professora, *“jamais pensei que um simples convite do meu amigo Mazzini poderia mudar completamente a minha carreira profissional”* (professora Madame Staël).

A experiência com o teatro na prática docente da professora auxiliou-a na sua sala de aula, o que pode ser lido no seu relato: *“eu era muito tímida também, então, enfrentar a sala de aula pra mim era algo meio complicado”* (professora Madame Staël). Ajudou-a, portanto, a encarar a timidez, algo que me remete novamente às palavras de Freire: “na medida, porém, em que fui me tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os temores iam diminuindo” (FREIRE, 2009, p. 15). Ou seja,

¹⁰ O professor Mazzini e a professora Madame Staël elaboraram um projeto de ensino e formaram o corpo cênico da escola onde os alunos interessados em participar se inserem no grupo. O Corpo Cênico da escola existe há 15 anos e a sua proposta é transformar os textos literários em textos dramáticos, para serem encenados pelos alunos.

para a professora constituir-se, era preciso que antes ela entendesse a sua própria história, que olhasse para si e tentasse superar os “bloqueios” (*professora Madame Staël*), porque “não é possível conhecer o outro e seu mundo, sem conhecermos a nós mesmos” (SILVEIRA, 2011, p. 14). Desse modo, “*com esse trabalho com o teatro eu me soltei, o teatro me ajudou muito a ultrapassar esses bloqueios*” (*professora Madame Staël*). A opinião manifestada remete ao pensamento de Boal (1996, p. 39), mencionando que “em cena, continuamos a ver o mundo como sempre o vimos, mas agora também o vemos como o veem os outros: nós nos vemos como nos vemos e nos vemos como somos vistos” (BOAL, 1996, p. 39). Sendo assim, o teatro oportuniza aos sujeitos estabelecerem diversas formas de comunicação, aplicando a linguagem oral, corporal e dramática por meio das ações, gestos, atitudes e movimentos, propiciando liberdade de expressão para manifestar os seus sentimentos (DOLCI, 2003b).

Essa experiência remete às seguintes palavras de Thompson acerca da experiência humana:

os homens e as mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo - não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p.182).

A professora Madame Staël esclarece a aproximação existente entre a matéria que ministra na escola e o teatro. São suas palavras:

Logo no início da minha carreira eu escolhi a Literatura por achar que ela é uma arte, eu gosto muito de trabalhar com as artes e o Português era muito cansativo. Então, aos poucos eu fui tendo a oportunidade de largar o Português e ficar com a disciplina de Literatura porque é algo prazeroso, tu lê e tu aprendes; trabalhar toda essa questão da história do personagem e tem tudo a ver com o teatro. Eu gosto muito e consigo fazer com que os alunos olhem com outros olhos. Esse trabalho com o teatro ele faz muito essa abertura e é uma abertura para o mundo das letras, das artes, eles ficam muito receptivos, participativos, eles se envolvem seria a palavra ideal. É muito bom trabalhar com o que a gente gosta contrariada é complicado. Hoje em dia, se tu ficares só o professor, o aluno e o quadro negro na sala de aula eles não têm estímulo pra nada. Então, tu tens que estar relacionando o teatro, o cinema, as artes plásticas, a própria internet, tem que ter um atrativo, senão eles não se interessam. É muito deslocado da realidade e até o próprio livro é complicado, porque têm tantas vertentes assim muito mais práticas visualmente do que eles se aterem só às letras. Então, tu tens que ter um jogo de cintura pra te tornares atrativo de alguma

forma. E o trabalho da Literatura com o teatro é uma maneira (professora Madame Staël).

Ao optar por ministrar a disciplina de Literatura em vez de Língua Portuguesa, evidencio o interesse da participante na função humanizadora da Literatura, ou seja, um dos propósitos da Literatura é levar o homem a conhecer a si mesmo e ao outro, a conhecer o lugar a que pertence e ampliar a visão de mundo que ele apresenta (CANDIDO, 1999). Nesse aspecto, a professora Madame Staël conseguiu encorajar-se e fazer a sua escolha, demonstrando o que pretendia com a sua ação docente, conforme ela mesma diz: *“eu escolhi a Literatura por achar que ela é uma arte” (professora Madame Staël)*. A escolha ajudou-a a se constituir, a se entender por meio das condições vividas; com isso, pode fazer escolhas mediadas por sua vontade e por sua sensibilidade, que provocaram a própria inserção no mundo. Esse pensamento está em consonância com as palavras de Freire (2002, p. 60): *“o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta a ele mas a de quem nele se insere”*. Como se pode notar, ela menciona que: *“aos poucos eu fui tendo a oportunidade de largar o Português e ficar com a disciplina de Literatura porque é algo prazeroso, tu lê e tu aprendes; trabalhar toda essa questão da história do personagem e tem tudo a ver com o teatro” (professora Madame Staël)*. Percebo uma mudança na sua prática docente ao fazer tal escolha, pois a professora importa-se com o texto, indo além da sua função literária, estimulando que o mesmo seja encenado, pois, na encenação, o texto torna-se vivo e atual.

Recorro às palavras da professora ao demonstrar o lado estético da sua ação docente: *“é muito bom trabalhar com o que a gente gosta contrariada é complicado” (professora Madame Staël)*. A frase remete ao pensamento de Estévez, segundo o qual a dimensão estética é relevante para a ambientalização do professor porque as ações estéticas na prática docente efetiva uma postura profissional no campo da Educação Ambiental. Da mesma forma, Estévez (2009, p. 66-67) diz que:

os mais variados fenômenos do micromundo e do macromundo são passíveis de ser valorados esteticamente, assim como as mais diversas ações do homem nos espaços de inter-relação com os outros, com a natureza e com a sociedade em seu conjunto. Tais valores estão presentes em sua atividade fundamental: o trabalho, quando este se constitui em fonte de realização e prazer e não em agente alienante da condição humana, como acontece quando é assumido meramente como um meio de subsistência ou de obtenção de mais-valia. Portanto, o resgate da condição estética do homem

tem que passar, inevitavelmente, pelo resgate do trabalho como atividade humana geradora de valores e, em especial, de valores estéticos.

De acordo com Estévez (2009), posso notar que a professora Madame Staël busca a sua ambientalização no espaço da sua sala de aula, contribuindo, por meio da Literatura e do teatro, com o aprimoramento da metodologia de trabalho com a Educação Estética, porque conforme ela própria menciona: *“hoje em dia, se tu ficares só o professor, o aluno e o quadro negro na sala de aula eles não têm estímulo pra nada. Então, tu tens que estar relacionando o teatro, o cinema, as artes plásticas, a própria internet, tem que ter um atrativo, senão eles não se interessam”* (professora Madame Staël).

Transcrevo a opinião da professora acerca das modificações ocorridas em sua prática docente após a experiência com o teatro:

o que mudou na minha prática foi de conseguir dialogar melhor com eles. E eu gosto muito de fazer trabalhos de romances e contos e eles contam as histórias, eles expõem, não quer dramatizar não é obrigatório, mas eles têm que contar. Eu faço um seminário com romances, contos ou poesias, no caso da poesia, uns escolhem o poema para recitar e outros falam sobre o poeta, mas eles se colocam no lugar do poeta, vai contando como se fosse ele o poeta. Então, olha a diferença que tem ao invés de ser lida a biografia do poeta eu proponho deles se colocarem no lugar do poeta. Eles têm que saberem e conhecerem para se colocarem como se fossem o poeta. É viver o papel do poeta e foi muito legal mesmo (professora Madame Staël).

A professora, com sua manifestação de que *“o que mudou na minha prática foi de conseguir dialogar melhor com eles”* (professora Madame Staël), aproxima, de certo modo, a própria fala e a da professora Júlia. Quando eu menciono que a fala dessa participante aproxima-se, de certo modo, da fala da professora Júlia, refiro-me ao fato de notar a existência de uma relação dialógica (FREIRE, 2002) na sua sala de aula, permeada pelo diálogo entre ela e seus alunos. O posicionamento coincide com alguns princípios da Educação Ambiental crítica, que instiga o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender (FREIRE, 2002), fomentando a reflexão para a tomada de decisão por meio de novas atitudes e comportamentos, em busca da transformação nas relações sociais (LOUREIRO, 2006a, 2012).

Mas antes de ir além, um parêntese para dizer que a professora Madame Staël, na maioria das vezes em que foi questionada acerca das modificações ocorridas na sua prática docente com a experiência com o teatro, vincula a própria prática diretamente às mudanças ocorridas nos alunos participantes do grupo de teatro; assim sendo, as transformações

ocorridas na sua prática docente são vistas a partir do olhar que ela tem para as mudanças que ocorreram em seus educandos com a experiência com o teatro.

Fechando o parêntese, volto ao assunto, trazendo a fala da professora acerca da sua prática docente com a Literatura articulada ao teatro, pois, conforme ela diz: *“eu faço um seminário com romances, contos ou poesias, no caso da poesia, uns escolhem o poema para recitar e outros falam sobre o poeta, mas eles se colocam no lugar do poeta, vai contando como se fosse ele o poeta”* (professora Madame Staël). Em relação a esse aspecto, percebo que a professora propicia um trabalho diferenciado, próprio, de pensar de modo distinto o trabalho em sala de aula, estimulando um repensar das ações, do modo de compreender o mundo, das questões sociais e coletivas. Essa visão coincide com o pensamento de Desgranges (2011, p.89), ao dizer que *“a vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação”*. E é exatamente o que a professora Madame Staël proporciona no ambiente da sua sala de aula: ao trabalhar com a prática teatral, ela exercita *“maneiras de inventar algo particular, quanto à possibilidade de concretizar uma vontade, de fazer com que uma ideia seja apresentada enquanto ação dramática”* (DESGRANGES, 2011, p. 89). Como ela acrescenta: *“olha a diferença que tem ao invés de ser lida a biografia do poeta eu proponho deles se colocarem no lugar do poeta. Eles têm que saberem e conhecerem para se colocarem como se fossem o poeta. É viver o papel do poeta”* (professora Madame Staël).

O fragmento seguinte da manifestação da professora diz respeito à importância da experiência com o teatro na sua prática, como ela própria conta:

Olha o que eu poderia dizer, eu poderia dizer que é um trabalho que me realiza como pessoa, eu penso que se eu não tivesse tido a oportunidade de trabalhar com o teatro a minha prática docente seria outra, faltaria, seria uma lacuna e talvez eu ficasse me questionando o que faltou, o que eu não fiz e faltou. Então, essa prática com o teatro me completa muito eu acho que todos temos uma habilidade, tem uma coisa, tem uma tendência, tem um dom e isso já é da pessoa não adianta e quando tu te encontras, tu te achas, tu ficas feliz porque tu consegues fazer o que é teu, uma coisa que é tua, não tem muita explicação (professora Madame Staël).

Ao verbalizar que *“eu penso que se eu não tivesse tido a oportunidade de trabalhar com o teatro a minha prática docente seria outra, faltaria, seria uma lacuna”* (professora Madame Staël), a participante consegue perceber o significado desse trabalho na sua prática, pois o teatro forneceu a ponte *“para interpretar a verdadeira natureza da formação”* (MOTOS

TERUEL; NAVARRO AMORÓS, 2012, p. 633). As palavras de Pereira (2012a, p. 187) tornam-se bastante significativas no sentido de esclarecer que “do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que ainda não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir”.

Assim, quando a participante revela que “*essa prática com o teatro me completa muito*” (*professora Madame Staël*), está querendo se referir que a experiência com o teatro possibilitou-lhe sentir-se integrada ao mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2002). E a experiência com o teatro permitiu a reflexão crítica permanente acerca da sua prática docente, na qual vai realizando uma autoavaliação do seu fazer com os alunos. Desse modo, o teatro foi significativo e importante não só para uma educação dialógica e de autoconhecimento, mas também para a reflexão relativa à prática docente.

Em outro momento, manifesta que o trabalho com o teatro tornou-se um compromisso social com a comunidade, em que desenvolve o ofício de ser professora, já que “*encenar com os alunos nas aulas de Literatura parecia uma brincadeira gostosa, mas que com o tempo, tornou-se uma atividade obrigatória em nossas vidas*” (*professora Madame Staël*). A opinião da participante remete às palavras de Freire (2008, p. 19): “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”. Nesse sentido, percebo que a experiência com o teatro proporcionou à participante lançar-se em novos caminhos para construir, por meio do teatro, uma nova realidade para a comunidade onde atua como professora e diretora de teatro. Uma experiência que faz parte da história da professora Madame Staël e do professor Mazzini¹¹, assim como pertence a cada aluno que se permitiu vivê-la. A postura comprometida da professora compartilha com os preceitos da Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, pois ter compromisso “envolve a atuação pelo trabalho, transformando a realidade, os níveis de consciência e construindo caminhos que se apresentem como emancipatórios” (LOUREIRO, 2006b, p. 133). Assim como há uma ligação da atitude da participante com o pensamento de Tozoni-Reis (2008), afirmando que:

¹¹ É importante esclarecer que o professor Mazzini não atua como professor de alguma disciplina, como eu já mencionei anteriormente; ele desenvolve o trabalho com o teatro na escola em comunhão com a professora Madame Staël, na escola onde ela atua como professora de Literatura. Assim, o professor Mazzini dedica-se há vários anos ao ofício de trabalhar com o teatro na escola. Os caminhos desses dois professores se entrecruzaram e permanecem juntos até hoje, desenvolvendo o trabalho com o teatro em parceria.

a busca por novos conhecimentos e saberes articulados aos compromissos políticos de transformação social, a participação ativa dos sujeitos e o investimento na construção de valores e atitudes responsáveis com relação ao ambiente constituem, segundo Leff (2001), o “conceito de formação ambiental”, base teórica da pedagogia do ambiente (TOZONI-REIS, 2008, p.10).

Na sequência, a professora desvela-se, dizendo que “*e quando tu te encontras, tu te achas, tu ficas feliz*” (*professora Madame Staël*). Suas palavras estão de acordo com as ideias de Boal (2009), ao afirmar que o teatro é “algo que existe dentro de cada ser humano”, porque “todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores” (BOAL, 2009, p. ix). E, dessa forma, “descobrimo o teatro, o ser se descobre humano. O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo!” (BOAL, 2009, p. xx). Do mesmo modo, “o teatro permite esta liberdade de expressão, de convivência e de opinião” (DOLCI, 2003b, p.18), por tratar-se de uma representação múltipla e insólita, uma maneira de manter em vigília as inalienáveis subjetividades (LEAL, 2000).

Vale a pena abrir, para finalizar esta unidade de análise, uma breve discussão acerca da relação do teatro com a prática docente dos professores que compõem o presente estudo. Quero me referir à experiência com o teatro na prática docente desses professores, a qual ultrapassa a ideia de recurso pedagógico ao deslocá-lo da sua instrumentalidade. Na fala dos professores, pude perceber que eles buscam o “desenvolvimento de potencialidades humanas, como a imaginação, os cinco sentidos, a criatividade, que, quando não são estimulados, correm o risco de se atrofiarem” (CHACRA, 2010, p. 106). Quero retomar aqui um ponto que ficou pulsando há algum tempo e que se intensificou no decorrer desta unidade de análise, em forma de questionamento¹²: será que pode alguém que nunca fez teatro propô-lo de forma intensa aos seus alunos?

Para responder a questão, baseio-me nos dados empíricos desta investigação, ao revelar que os professores integrantes desta pesquisa tiveram a experiência com o teatro durante o Ensino Fundamental e na graduação. Sendo assim, posso afirmar que, no caso em análise, os participantes propõem a experiência com o teatro para os seus alunos de forma tão intensa justamente porque eles tiveram tal experiência anteriormente em suas vidas.

Ao demarcar os resultados da categoria de análise em pauta, fundamentada nas duas unidades de análise apresentadas, retomo os dados referentes à experiência com o teatro na

¹² É válido dizer que o mencionado questionamento me foi feito na qualificação do projeto de tese por uma das professoras componentes da banca de qualificação.

prática docente dos investigados, a fim de sublinhar os pontos significativos encontrados com esta pesquisa. Entre eles, destaco que a experiência com o teatro contribuiu para a constituição dos professores, pois foi um acontecimento que os formou, os afetou e foi significado, ocasionando mudanças nas suas práticas docentes, no que se refere ao planejamento, ao fazer docente e à relação professor e aluno. A experiência com o teatro provocou mudanças que ultrapassaram o ambiente escolar, contribuindo para que eles tivessem transformações nas atitudes e no comportamento em suas relações nos diversos ambientes onde vivem.

Outro ponto destacado diz respeito à constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e à Educação Estética, presentes em suas práticas potencializadas pelo teatro. Isso pode ser evidenciado no movimento dos professores, partindo de suas práticas docentes, modificadas pela experiência com o teatro. Esses participantes têm o compromisso com a formação humana, tanto no conhecimento quanto no comportamento, proporcionando o espaço favorável em suas aulas para a indissociabilidade entre a teoria e a prática, que reflete no campo científico, político, social e cultural, em busca de novas atitudes nas relações que estruturam a sociedade.

Também destaco que a experiência desses professores com o teatro, na época escolar e na formação docente, fomentou que eles inserissem o teatro em suas ações docentes, com o intuito de oferecer aos seus alunos a oportunidade de vivenciarem essa experiência estética. Saliento que os professores se preocupam em desenvolver o teatro como linguagem e não como um recurso pedagógico nas suas práticas docentes, do mesmo modo como eles têm conhecimento da importância de trabalhar o teatro na sala de aula para uma educação dos sentidos, para uma educação crítica e emancipatória.

O último ponto significativo da presente análise remete a um determinado resultado encontrado nesta pesquisa com professores e que ratifica um resultado achado em uma pesquisa anterior, realizada com alunos. Isso demonstra que independentemente do perfil dos sujeitos, a experiência com o teatro foi significada, impactada, sentida, acumulada na consciência, na memória dos sujeitos; uma experiência, portanto, histórica, social e duplicada. (VYGOTSKY, 2004). Na pesquisa anterior, assim como nesta, o resultado revela que o teatro auxilia a “minimizar a tensão” (DOLCI, 2003b, p.91) para resolver algumas situações difíceis, estabelecendo um novo olhar sobre a realidade que se apresenta, em busca da solução do problema.

Desse modo, finalizo a categoria ora analisada, que buscou apresentar a análise dos dados coletados com os professores por meio de suas práticas pedagógicas de natureza teatral

nas escolas onde atuam. Na próxima seção, serão apresentados os resultados dos dados que compõem a segunda categoria de análise desta pesquisa.

4.2 A atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar

A segunda categoria que surgiu da análise dos dados refere-se à atividade criadora dos professores que desenvolvem a prática do teatro no ambiente escolar. Resgato, mais uma vez, a ideia de que as categorias se complementam à medida que, para existir a atividade criadora, é preciso que antes tenha ocorrido a experiência que permita criar algo novo a partir do que foi vivido; há, assim, um movimento dialético entre a experiência e a atividade criadora. Nesse sentido, a atividade criadora é o movimento de criar algo novo a partir de experiências passadas, no qual o sujeito faz uma releitura da experiência para que consiga criar novas ações e atitudes, a fim de modificar o seu presente.

Criar é da natureza humana, cotidianamente o ser humano é convidado a criar e, com isso, transforma o seu objeto de criação ao mesmo tempo em que é transformado por meio da sua criação. O trabalho criador que os professores propõem com o teatro permite um movimento de transformação de sentido e de significado do objeto criado, para que não se tornem criações cristalizadas, assim como eles sofrem as mudanças com as suas criações.

Com a intenção de aprofundar a discussão, exponho o significado da atividade criadora a que estou me referindo. Para tanto, apoio-me no conceito de atividade criadora desenvolvido por Vygotsky (2009a): “toda realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano” (VYGOTSKY, 2009a, p. 09). No entanto, é importante esclarecer que a atividade criadora não significa a repetição de fatos ou ações vividas, mas é a capacidade de criar novas ações, (re)elaborando-as e (re)criando-as a partir de experiências passadas. Destaco que Vygotsky chama a atenção sobre tal aspecto, ao afirmar que “se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente” (VYGOTSKY, 2009a, p. 11). Isso mostra que, a partir do aprendizado da experiência acumulada, há a reelaboração para que se efetue o ato de criar, pois a atividade criadora tem a função de projetar o sujeito para o futuro, um sujeito que contribui para criar e transformar a realidade presente (MOLON, 2009a).

Quando menciono a ideia de transformar a realidade, refiro-me às palavras de Pino (2006a), segundo as quais a atividade criadora é aquela atividade que “permite aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de objetivos próprios e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmos” (PINO, 2006a, p.49-50). Ainda conforme ele coloca, “transformar a natureza significa conferir-lhe uma ‘forma’ nova de existência material e simbólica. Isso tanto vale para a natureza quanto para o homem, parte dessa natureza. [...] É a humanização do homem e da natureza” (Ibid.).

Na mesma linha de pensamento, Molon (2009a) confirma a ideia de que “o homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja etc.”. Complementa, esclarecendo que “o homem tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos” (MOLON, 2009a, p. 96). Ou seja, o que Molon (2009a) quer destacar é que o instrumento psicológico “age sobre o controle e domínio do sujeito, e o instrumento de trabalho atua sobre o controle e domínio da natureza [...] são atividades mediadas que apresentam naturezas diferentes mas que estão reciprocamente vinculadas” (Ibid.), ocasionando mutuamente alterações nos instrumentos, “pois a alteração em um nível provoca a transformação no outro” (Ibid.).

É importante também esclarecer que, segundo Vygotsky (2009a, p. 13), “existe criação não só quando esta é origem de acontecimentos históricos, mas também sempre que o ser humano imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo”. Referente a esse aspecto, vale ressaltar que, independentemente da criação, por mínima que seja, ela se origina de um movimento criador do ser humano, que parte da experiência histórica e social para a constituição da experiência duplicada individual, ocorrida com/no sujeito. Assim, o aspecto determinante para que o sujeito se torne criativo é a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, elaborando as suas ideias, ressignificando os seus objetivos, as suas conquistas e as suas ações.

Recorro ao pensamento de Ostrower (2001) para que também componha a discussão proposta. Para a autora, “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo o indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida”. Desse modo, o criar é “um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (OSTROWER, 2001, p.05), pois o homem, ao criar, estabelece relações com o que ocorre ao seu redor e no seu interior, significando, compreendendo, relacionando e ordenando, com o objetivo de “dar uma forma a

algo novo”, ou seja, são novas construções se estabelecem na mente humana (OSTROWER, 2001, p. 09).

Antes de continuar a discussão, é importante estabelecer o significado da expressão atividade criadora. Início pela palavra atividade, composta pela raiz “ativo” que, segundo a classificação das palavras, é um adjetivo, originando-se “do latim *actus*” e significa “que exerce ação; que age, funciona; trabalha; se move” (FERREIRA, 1999, p. 225). Na Língua Portuguesa, a palavra atividade é “um substantivo feminino” e significa “qualidade ou estado de ativo; ação” (FERREIRA, 2010, p. 76). A palavra criadora, conforme a classificação das palavras, é um adjetivo e deriva-se da forma verbal criar, originada, por sua vez, do latim “*creare*” e significa “dar existência a; gerar; formar; produzir; dar princípio a; inventar; imaginar” (FERREIRA, 1999, p. 578). Sendo assim, a atividade criadora é o movimento de uma ação que se efetiva para dar existência a algo que foi inventado, imaginado anteriormente na memória do ser humano. A atividade criadora decorre de um processo que objetiva a explosão de imagens, de ideias, de mensagens, de sentidos elaborados no sujeito, estabelecendo um olhar significativo diante do objeto criado.

Continuo a discussão pelo estabelecimento de uma condição de possibilidade para a atividade criadora: a atividade imaginária. Para que se possa ter uma atividade de natureza criativa, antes de tudo, é preciso ter a atividade imaginária, ou seja, antes de realizar e concretizar na prática a criação de algo novo, a referida criação se configura na imaginação do sujeito por meio de novas associações (VYGOTSKY, 2009a). Assim, a imaginação é explicada por Vygotsky (2009a) “como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica” (VYGOTSKY, 2009a, p. 11).

Acrescento que Marx já defendia a ideia de que o resultado da criação acontecia anteriormente na imaginação humana, afirmando ainda que isto diferenciava o ser humano dos outros seres vivos: o poder da imaginação ou o ato de imaginar antes de concretizar o resultado da criação, tal como ocorre na experiência duplicada no sujeito. Recorro às palavras de Marx para endossar o que estou me referindo:

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir uma colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei

determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 2010b, p. 211-212).

Pino (2006a, p. 54) confirma que “fazer existir no plano da imaginação, como fala Marx, aquilo que ainda não se concretizou no plano real é dar existência a algo que não existia, ou seja, é um ato de criação”. E ainda complementa que, por existir primeiro no plano da imaginação, não desmerece o valor da criação, muito pelo contrário, pois é no plano da imaginação que ocorre a criação do objeto, “ficando à espera da sua possível transposição para os campos do real-concreto e do simbólico” (Ibid.).

E, aqui, Pino menciona os campos existentes para que a atividade criadora se realize, ou seja, segundo ele, o imaginário localiza-se entre o real e o simbólico, o que ele chama de “campo da subjetividade restrita, o imaginário, ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade” (Ibid.). Assim, esmiuçando um pouco mais, o imaginário são as imagens que possuem significação para o sujeito, isto é, entendo por imagens as experiências acumuladas que permanecem na memória do ser humano em busca de uma combinação, de uma correlação ou de uma associação e este processo abre espaço para a atividade criadora. Nas palavras de Pino, “as imagens [...] constituem o que poderíamos chamar de ‘matéria-prima’ da atividade imaginária” (PINO, 2006a, p. 55).

No sentido de dar continuidade à discussão, recorro ao significado de imagens que “vem do latim *imago* uma espécie de reprodução da realidade” (PINO, 2006a, p.55). Na Língua Portuguesa, a palavra imagem é um substantivo feminino e significa “representação mental dum objeto, impressão; lembrança, recordação” (FERREIRA, 2010, p.409), do qual derivam as palavras imaginação, imaginária e imaginativa, cujas definições remetem “ao ato de imaginar; ao ato de criar mediante a combinação de ideias; da coisa imaginada; criação; invenção; fantasia, símbolos” (Ibid.).

Desse modo, Vygotsky (2009a) estreita o vínculo existente entre a atividade imaginária ou atividade imaginativa e a realidade, estabelecendo quatro formas fundamentais de ligação entre ambas. A primeira diz respeito ao fato de que “toda a elucubração se constitui sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem” (VYGOTSKY, 2009a, p. 16). Toda a atividade criadora da imaginação cultiva uma relação com a variedade de experiência passada e acumulada pelo sujeito. A experiência é a base para a imaginação e para a fantasia; por isso, entendo que, quanto mais o sujeito ler, ouvir,

dialogar, observar, olhar e analisar, ou seja, quanto mais exposto o ser humano estiver, maior será a sua atividade criadora da imaginação. Confirmando as palavras de Vygotsky (2009a, p. 17), segundo as quais “toda a fantasia parte precisamente desta experiência acumulada: quanto mais rica esta for, mantendo-se iguais as restantes circunstâncias, mais abundante deverá ser a fantasia”.

A segunda forma de conexão entre a atividade imaginativa e a realidade refere-se a “produtos preparados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade” (VYGOTSKY, 2009a, p. 19). Significa que a experiência passada apoia-se na fantasia criada a partir do que não viu, mas é construída com base no que foi dito, contado, descrito pelo outro. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Vygotsky:

A imaginação adquire uma função da máxima importância no comportamento e no desenvolvimento humanos, transformando-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder de conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo estreito da sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias (VYGOTSKY, 2009a, p. 20).

Por meio do exemplo, o ser humano amplia os seus limites e consegue elaborar, construir e criar, assimilando, pela imaginação, a experiência que não foi presenciada, mas a fantasia auxilia na compreensão dessa experiência (Ibid.). No entanto, para que o processo em questão ocorra, é necessário haver a criação a partir da experiência humana genérica. Conforme Pino (2006a, p. 59), “a função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundos nunca vistos”. Constituindo, dessa forma, “a dimensão irreal do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos” (Ibid.).

A terceira forma de ligação entre a atividade imaginativa e a realidade é o enlace emocional. Vygotsky (2009a, p. 22-23) defende haver uma reciprocidade, pois “os sentimentos influenciam a imaginação”, assim como “a imaginação [...] exerce a sua influência sobre os sentimentos”. Desse modo, entendo que o sentimento se faz presente na atividade criadora, pois, dependendo do estado emocional do sujeito, haverá uma influência na construção da fantasia, assim como a fantasia exercerá uma influência nos sentimentos. Compreendo que “todo o sentimento possui para além da manifestação exterior, corporal, uma expressão interior que se manifesta na seleção de pensamentos, imagens e impressões” (VYGOTSKY, 2009a, p. 21).

A quarta forma de relação entre a fantasia e a realidade remete ao pensamento segundo o qual tudo que é “erigido pela fantasia pode representar qualquer coisa de completamente novo, de não existente na experiência do homem, [...] mas ao receber uma forma nova [...], começa a existir realmente no mundo e a exercer a sua influência sobre os outros objetos” (VYGOTSKY, 2009a, p. 24). Nesse sentido, entendo que o sujeito apreende os ensinamentos que fundamentam a sua realidade circundante, conduzindo ao produto da sua imaginação, reelaborando tais ensinamentos para, depois, materializá-los e fazer com que retornem à realidade.

Molon (2009a) ensina que, assim como a “relação entre a realidade e a imaginação” constitui o sujeito, “os sentimentos e os pensamentos, a atividade e a experiência [...] movem a criação humana”, pois “o sujeito é constituído e é constituinte de relações sociais. Neste sentido, o homem sintetiza o conjunto de relações sociais e as constrói” (MOLON, 2009a, p. 114). Ora, se para ocorrer a criação humana, é preciso um entrelaçamento entre os quatro elementos: sentimento, pensamento, atividade e experiência, considero aqui a presença da experiência estética como uma relação entre o sujeito e o mundo que o cerca e o constitui, que “produz um campo de possibilidades, o porvir de uma nova realidade” (PEREIRA, 2012b, p. 113). No momento em que se produz uma conciliação entre o sujeito e o mundo, capaz de gerar um deslocamento no modo de ser do sujeito, cria-se o espaço onde

se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. Algo começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse algo me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse algo que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que por enquanto é só uma substância de conteúdo, ainda sem forma de expressão. Exercito a escuta perspicaz e meticulosa disso que me assola e que ainda não tem nome. Perscruto isso que ainda é só movimento, isso que está pedindo vida, pedindo existência, pedindo expressão (PEREIRA, 2012b, p. 114).

Enfim, compreendo que a atividade criadora ocorre antes na imaginação e se projeta por meio de imagens, símbolos, pensamentos presentes nas experiências acumuladas, que podem ser passadas ou relatadas, sob uma nova combinação, permeada por uma relação de sentimento, a fim de alcançar a criação de algo novo.

Apresento algumas manifestações dos professores, relativas à atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar, pertinentes à teoria apresentada inicialmente nesta categoria de análise. Na sequência, transcrevo a opinião da professora Ana, que contribui com a discussão:

eu contei e eles amaram a história que eu contei, a partir desta história eles criaram uma história deles. E eu disse: agora vocês vão fazer o teatro dessa história e na sala da Educação Infantil eu tenho uma arara de roupas de fantasias, eles se vestiram e fizeram o teatro, eles têm muita capacidade e às vezes a gente é que não dá a oportunidade para eles, de coisas que a gente nem imagina que eles são capazes (professora Ana).

Percebo, na manifestação da professora Ana, o caráter ativo e criativo do brincar junto com as crianças da Educação Infantil, proporcionando que a percepção dos alunos, a partir da história contada, permita novas ações, transformadas pela mediação da professora. Vygotsky (2009b, p. 16) sustenta que: “a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginada. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica” e de integração da criança no processo de criar. Observo que a professora possibilita o movimento de ouvir, imaginar e criar algo novo nos seus alunos a partir de algo narrado, contado por ela.

Outro exemplo de atividade criadora está presente nas palavras do professor Mazzini. Ele declara que:

são detalhes, são pequenas coisas que fazem a diferença na criação de uma peça, porque no teatro a gente sempre pode estar criando coisas novas, eu digo que são pequenas coisas que levam a fazer um trabalho gratificante (professor Mazzini).

Da mesma forma, o relato da professora Madame Staël coincide com o do professor Mazzini, visto desenvolverem conjuntamente esse trabalho com o teatro, conforme ela esclarece:

a gente transforma poesia em diálogo, em texto teatral. Às vezes a gente tem duas ou três temáticas, mas a gente tenta usar todos fazendo uma mistura, nós vamos fazendo um gancho, como se uma complementasse a outra e fica fácil de fazer (professora Madame Staël).

Nas duas manifestações, posso compreender que tanto o professor quanto a professora abrem espaço para que a atividade criadora se efetive, pois, para eles, existe criação quando o

grupo consegue imaginar, associar, alternar, modificar e criar algo novo (VYGOTSKY, 2004). Desse modo, a imaginação depende da experiência e dos interesses que se manifestam por meio da atividade criadora.

Recorro à professora Júlia que, em seu relato, exprime a atividade criadora no trabalho:

o texto teatral é criação deles, é a ideia deles que eu levo para casa as ideias, escrevo e trago. Nós fazemos a leitura e trabalhamos em cima das discussões feitas pelo grupo para ver se está de acordo com o que eles imaginaram (professora Júlia).

Na fala citada, a professora Júlia compartilha com os seus alunos a criação do texto teatral, em que a imaginação e a experiência vivenciada são constitutivas da atividade criadora. Assim, a imagem criada com elementos da realidade concretiza-se e impulsiona a ação para a realização, que está contida no processo de imaginar, de fantasiar.

As quatro opiniões expressam, sinteticamente, a atividade criadora, potencializada pelo teatro nos espaços escolares onde os professores atuam. Realizada a discussão da segunda categoria de análise, nas seções seguintes, serão apresentadas as unidades de análise pertencentes a essa categoria, em concordância com a teoria exposta no presente estudo, quando elenco as opiniões dos professores, no que diz respeito à atividade criadora com o desenvolvimento do trabalho com o teatro. Desse modo, destaco que as unidades estão de acordo com a discussão apresentada na categoria de análise, estabelecendo um elo entre elas e a referida categoria.

4.2.1 A atividade criadora na prática docente influenciada pela experiência com o teatro

Na unidade de análise que se inicia, a discussão está centrada na presença da atividade criadora na prática docente, alicerçada na experiência dos professores participantes com o teatro. Uma experiência acumulada, que foi significada, reelaborada e hoje compõe o fazer docente desses professores.

Nas opiniões dos professores entrevistados, percebo a presença da atividade criadora em suas ações docentes, cada um buscando, por meio da imaginação, da fantasia, do sentimento, do pensamento e da experiência criar algo novo, significativo e que tenha sentido com a realidade onde está inserido. Ao criar algo novo, os professores apresentam as suas

ideias, convicções, crenças e valores, alicerçados em experiências coletivas e singulares que os formaram e os afetaram, recompondo-as e trazendo uma nova ação, ativa, intensa e capaz de modificar essa mesma realidade, sempre e inexoravelmente com os outros, reais ou imaginários, circunstanciais ou simbólicos.

Os depoimentos dos professores investigados são significativos para dialogar com a compreensão da atividade criadora defendida por Vygotsky (2009a; 2009b); Molon (2009a); Pino (2006a; 2006b); Ostrower (2001); Marx (2010a) e Pereira (2012b); os referidos autores esclarecem que a atividade criadora é uma ação consciente, viva e intensiva, que parte do pressuposto da experiência acumulada vivida ou contada, na qual é (re)significada essa experiência na imaginação do sujeito, constituindo um processo estimulado por meio de imagens, pensamentos, sentimentos, a fim de dar sentido à criação de algo novo.

Assim, inicio a presente análise com a opinião da professora Júlia quanto à atividade criadora no ambiente escolar como uma ação que busca projetá-la para a transformação da sua prática docente, potencializada pelas experiências com o teatro. A professora Júlia afirma que:

A minha primeira experiência em sala de aula foi com uma turma de quinta série¹³ e eu não sabia o que fazer. A orientadora disse: tu fazes o que tu gostarias que fizessem se tu fosses a aluna. Então, ela me entregou um livro de histórias que se chamava “Chapeuzinho Vermelho de Raiva” e disse para eu trabalhar este texto. Mas eles falavam muito e não paravam para me ouvir. Quando eu comecei a ler o texto, eu comecei a dar a entonação para o texto e eles foram se aquietando, aí eu achei bom aquilo, depois eles começaram a ler e eu comecei a trabalhar a leitura com eles. Um dia uma menina disse para um menino que estava lendo: tu tens que ler melhor, quando a professora lê, tu não achas que fica bem, eu gosto porque quando a professora lê eu até enxergo os cabelos amarelos da Chapeuzinho Vermelho (professora Júlia).

Evidencio, na fala da professora Júlia, que a sua atividade criadora está respaldada na experiência vivida com o teatro para conseguir dialogar com a turma; isso fica claro na medida em que ela utiliza a aprendizagem passada para contar uma história teatralizada e, com isso, atinge o seu objetivo de conseguir a atenção da turma para desenvolver a sua proposta de trabalho. No entender de Vygotsky (2009a, p. 23), “todas as formas da representação criadora contêm em si elementos afetivos”, ou seja, a professora Júlia sensibilizou o grupo de alunos com a sua expressividade, emoção e sensibilidade.

¹³ Na época, a classificação do currículo do Ensino Fundamental era feita pela divisão por séries; atualmente, é feita por anos. A quinta série, referida pela professora, corresponde ao sexto ano no currículo atual.

Isso pode ser percebido no momento em que a professora Júlia menciona: *“quando eu comecei a ler o texto, eu comecei a dar a entonação para o texto e eles foram se aquietando, aí eu achei bom aquilo, depois eles começaram a ler e eu comecei a trabalhar a leitura com eles”* (professora Júlia). A atitude dela remete à primeira forma de ligação entre a atividade imaginária e a realidade elaborada por Vygotsky (2009a, p. 17), pois, segundo ele, “a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios”. Do mesmo modo, ao declarar que *“comecei a trabalhar a leitura com eles”* (professora Júlia), a professora está propiciando aos seus alunos terem uma experiência amplificada no quesito do desenvolvimento dessa habilidade porque, para Vygotsky (2009a, p. 18), “quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será [...] a atividade da sua imaginação” (Ibid.).

Seleciono mais uma verbalização dessa participante, que está em concordância com o pensamento de Vygotsky (2009a), quando ela diz que: *“um dia uma menina disse para um menino que estava lendo: tu tens que ler melhor, quando a professora lê, tu não achas que fica bem, eu gosto porque quando a professora lê eu até enxergo os cabelos amarelos da Chapeuzinho Vermelho”* (professora Júlia). Na fala transcrita está presente a ideia de que “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (VYGOTSKY, 2009a, p. 17). No caso da professora Júlia, ocorre que “os fragmentos da minha expressividade externa só estão incorporados a mim mediante os vivenciamentos interiores que lhes correspondem” (BAKHTIN, 2010a, p. 39).

A atitude da professora Júlia está em “introduzir transformações numa realidade dada onde não deveriam ocorrer de forma natural e espontânea”; para Pino (2006b, p. 69), isso significa criar, pois o ato de criar implica uma ação imaginária, adquirida pela professora por meio da experiência com o teatro. A atividade criadora que ela imagina e concretiza é algo novo, para ela e para os alunos, cujo objetivo é projetá-los a uma mudança de ações e comportamentos, despertando, nos mesmos, o gosto pela leitura. Associao a atitude da professora Júlia a alguns princípios da Educação Estética, porquanto a “atividade estética se dá na relação sujeito-objeto, quando se adota uma atitude criadora nesse relacionamento” (CEPERO *et al.* 1987, p. 103) (tradução minha), ou seja, quando a imagem surgida diz respeito à realidade e ao momento histórico em que ela está inserida. Assim, “isso só é possível com a empatia: o mecanismo que atua quando o sujeito se relaciona com o objeto,

funde-se com ele, o sente, o conhece, o valoriza e o transforma através do prisma da sua experiência anterior, os seus sentimentos de seu sistema de valores ético-estéticos” (Ibid.) (tradução minha). No caso da professora Júlia, o seu objeto é a sua criação, ocorrida por meio da ação de efetivar a atividade criadora, que ela reelabora na sua imaginação a partir da experiência acumulada com o teatro, ressignificando-a e concretizando-a na sua prática docente: por exemplo, ao contar a história, dramatizando-a, despertando a fantasia na imaginação dos seus alunos, convidando-os para viajem juntos na leitura.

Também evidencio que a atitude está em comunhão com alguns fundamentos da Educação Ambiental, visto que, ao oportunizar uma prática docente baseada na reflexão crítica, possibilitando uma nova compreensão da sua ação docente, a professora Júlia busca a transformação por meio do processo educativo. Ou seja, “o que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas” (LOUREIRO, 2006a, p. 118).

Em outro momento da sua ação docente, percebo novamente a presença da atividade criadora, desta vez, com alunos da EJA, quando a professora Júlia afirma que:

Eu trabalho com a EJA e para despertar a leitura e a escrita neles, eu não lembro o nome do filme que ela usava um material de ter caderninho, aí eu achei bom aquilo [...]. Então, eu adaptei à realidade deles. Eu pego os caderninhos pequenos que o governo estadual dá, que os alunos não querem, e levo para eles no primeiro dia de aula, dou de presente para cada um. Eles vão criar um nome para o caderninho, antes não tinha nome e agora eu criei tipo um folclore para o caderninho. Eles já sabem que é a professora do caderninho. E na primeira folha do caderno, porque eu sei que eles vêm de outra época, que eu sei que na primeira folha se identificava e eles faziam... Então, eu disse que na primeira folha eles fizessem o que eles quisessem, pode ser um desenho, uma frase, uma poesia, alguma coisa para que quando abrisse o caderninho eles se vissem nele, porque quem ia usar eram eles. E eles fazem e não dizem que não, eles fazem e todos os dias quando eu chego na aula eu trago uma proposta pra eles, uma frase ou alguma coisa que saiu no jornal e que eles escrevam sobre aquilo, mas eu não vou corrigir é para eles desenvolverem. Assim, eles escreviam bem pouquinho, agora é uma folha, duas e às vezes eu tenho que parar porque eu tenho que dar aula, senão eles vão ficar só escrevendo. Eles estão escrevendo a vida deles no caderninho. E sempre tem alguém que pergunta: e se der vontade de escrever no caderninho em casa pode? Pode. Então, eles enchem o caderninho aí no final do semestre porque a EJA é por semestre aí eles me entregam uma produção que vale nota contando a importância do caderninho. Em que eles cresceram no uso do caderninho (professora Júlia).

No depoimento da professora Júlia, fica claro que as experiências acumuladas são fundamentais para que ela tenha a atividade criadora na sua prática docente. Quero destacar dois aspectos relacionados à opinião dessa participante, envolvendo as experiências acumuladas, as quais abriram espaço para que a atividade criadora se efetivasse. O primeiro aspecto é verbalizado pela própria professora:

eu não lembro o nome do filme que ela usava um material de ter caderninho, aí eu achei bom aquilo [...]. Então, eu readaptei à realidade deles. Eu pego os caderninhos pequenos que o governo estadual dá, e que os alunos não querem, e levo para eles no primeiro dia de aula, dou de presente para cada um (professora Júlia).

No trecho, fica evidenciado que a experiência passada se deu por meio de uma imagem que ela vivenciou e a afetou, fazendo com que ela reelaborasse a experiência adquirida e conseguisse criar algo novo a partir do que foi assistido. A experiência em questão me faz lembrar a segunda forma de ligação entre a atividade imaginária e a realidade, defendida por Vygotsky (2009a). Isso porque a experiência passada fundamenta-se na fantasia criada a partir do que foi dito, narrado, visto no filme.

O segundo aspecto no que diz respeito à experiência acumulada a fim de atingir a atividade criadora está na oportunidade propiciada com a escrita de textos, histórias vividas no caderno oferecido pela professora. Com isso, ela torna o seu aluno autor da própria história, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da habilidade de escrever. Experiência adquirida com o teatro e que foi ressignificada, recombinação, reconstruída e reescrita para a realidade onde está inserida. A professora em questão assim se expressa: *“todos os dias quando eu chego na aula eu trago uma proposta pra eles, uma frase ou alguma coisa que saiu no jornal e que eles escrevam sobre aquilo, mas eu não vou corrigir é para eles desenvolverem”* (professora Júlia). Seguindo seu relato, afirma que, no início, *“eles escreviam bem pouquinho, agora é uma folha, duas e às vezes eu tenho que parar porque eu tenho que dar aula, senão eles vão ficar só escrevendo. Eles estão escrevendo a vida deles no caderninho”* (professora Júlia). Sua proposta está em sintonia com o pensamento de Marques (2008, p. 12): “escrever se faz assim: forma de vida consciente, reflexiva, aberta sempre a novas aprendizagens”. Ou seja, a professora incentiva um “escrever para pensar, uma outra forma de conversar” (MARQUES, 2008, p.15).

Vale salientar que a postura da professora, ao proporcionar uma prática que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de construir o conhecimento

coletivamente, está assinalando um rompimento com uma prática tradicional, em que “o aluno é levado a escrever para ser julgado pelo professor, não para comunicar-se com alguém. Aquilo que, de si, seria gratificante e provocativo, pode afigurar-se algo penoso e paralisante” (MARQUES, 2008, p.31), na concepção de Freire (2002), o que ele chama de “educação bancária”, ou seja, uma educação que perpetua o aluno como um sujeito passivo e o professor, um sujeito ativo; o professor ensina e o aluno aprende. A ruptura com esse perfil de educação dá-se a partir do momento em que eles são os protagonistas das histórias criadas. Conforme aponta a professora Júlia: “eles vão criar um nome para o caderninho, antes não tinha nome e agora eu criei tipo um folclore para o caderninho” (professora Júlia). E também “eu disse que na primeira folha eles fizessem o que eles quisessem, pode ser um desenho, uma frase, uma poesia, alguma coisa para que quando abrisse o caderninho eles se vissem nele, porque quem ia usar eram eles” (professora Júlia). A manifestação da professora está de acordo com o pensamento de Marques (2008) porque, segundo esse autor, a “criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso” (MARQUES, 2008, p. 17).

Considerando tal aspecto, verifico que o trabalho da professora Júlia é comprometido com a Educação Estética, pois conforme ensina Zanella (2004, p.139), “o objeto estético, por sua vez, é aquele que transcende a função utilitária, sendo produzido para fins de deleite e prazer ainda que possa apresentar alguma função social”; complemento que é “o testemunho objetivo da capacidade criadora do homem ou realidade humana objetivada” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.66). Enfim, “a relação estética é relação sensível que, no prazer/desprazer, no deleite ou repulsa, forja a própria sensibilidade e se objetiva na atividade criadora” (ZANELLA, 2004, p. 139).

Recorro a mais uma verbalização da professora Júlia para ilustrar a importância do trabalho que ela desenvolve com os seus alunos da EJA. Ao trabalhar a habilidade de escrever de forma vinculada à realidade do aluno, há um movimento de (re)pensar experiências vividas, sentimentos e significados guardados na memória, conforme ela própria coloca:

São coisas muito simples que ficavam os caderninhos lá atirados. Esses dias eu achei bem legal, eu pedi para eles escreverem uma recordação da infância. No início eles ficaram um bom tempo parados, eu acho que tava muito longe a infância. E também pode ser marcada, mas aí assim, eu começo a observar, um vai indo, aí eles riem que nem criança, já começasse, não me lembro, aí começaram a escrever. Uma aluna disse: a minha infância teve gosto, me lembrei de uma comida que a minha avó fazia; um rapaz disse: assim e eu me lembrei do perfume do anoitecer na casa de não sei de quem e que tinha umas flores que se chamavam boa noite

e que só abriam durante a noite. Então, entendeste, é uma vida que tá ali. São essas coisas que assim... Que me dizem sim! (professora Júlia).

Neste momento, destaco o papel da professora Júlia e sua atuação na modalidade de ensino da EJA como orientadora e mediadora entre o aprendiz e a escrita, construindo o processo de apropriação do conhecimento. Com tal postura, ela instiga a reflexão sobre a escrita, estimulando a formação dessa habilidade e, conseqüentemente, da habilidade de leitura, motivando-os ao aprendizado a partir do resgate de histórias vividas por eles, valorizando a identidade de cada aluno: *“eu pedi para eles escreverem uma recordação da infância. No início eles ficaram um bom tempo parados, eu acho que tava muito longe a infância” (professora Júlia).* Na fala destacada, saliento a percepção e a sensibilidade da professora Júlia ao explicar que seus alunos ficaram pensando por algum tempo, lembrando e reconfigurando o que escreveriam como recordação da infância. Assim, posso dizer que a professora, ao olhar o outro, apresenta o que Bussoletti e Molon (2010, p. 83) chamam de “relação dialógica que possibilita a relação entre o Eu e o Outro”; sendo assim, como afirmam as autoras,

a relação Eu-Outro é o princípio constitutivo do sujeito. Eles recuperam e explicitam a singularidade e a totalidade, enfatizam a unicidade do sujeito, a unidade do mundo no particular, ao salientarem a diferença de lugares ocupados por cada sujeito, e ao compreenderem a totalidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida (BUSSOLETTI; MOLON, 2010, p. 87).

Semelhante perfil de educadora está descrito nas palavras de Freire (2009, p. 29): “na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”. Isso porque “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (Ibid.). Como se pode afirmar, “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador e educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 2009, p. 26). Em relação ao pensamento freireano, destaco as palavras da professora: *“uma aluna disse: a minha infância teve gosto, me lembrei de uma comida que a minha avó fazia; um rapaz disse: assim e eu me lembrei do perfume do anoitecer na casa de não sei de quem e que tinha umas flores que se chamavam boa noite e que só abriam durante a noite” (professora Júlia).*

Nesse contexto, Vygotsky (2010a, p. 67) assegura que a experiência pessoal do educando é a base do processo pedagógico: “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio e, nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. Assim, a professora Júlia organiza atividades que permitem a experiência dos alunos com os objetos do conhecimento e, ao mesmo tempo, estimula-os a aprenderem; como diz a professora: “*são essas coisas que assim... Que me dizem sim!*” (professora Júlia). Nesse sentido, a professora, com tal prática docente, demonstra acreditar em uma educação permanente, já que, para ela, “estamos todos nos educando” (FREIRE, 2008, p.28). Com isso, ela se coloca “na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 2008, p. 29).

Outro exemplo da atividade criadora na prática docente, influenciada pela experiência com o teatro, vem da professora Madame Staël:

Na sala de aula eu trabalho com textos variados, porque eu acho que eu não posso limitar, o aluno precisa saber das coisas, ele tem que saber a história da Literatura, ele tem que ter noção de tempo e espaço. Eu trabalho a Literatura usando vários recursos, eles fazem recital da obra, fazem exposições porque eu uso o desenho, a pintura. Às vezes eu uso o cinema porque hoje em dia o cinema brasileiro está trazendo muito as histórias literárias. Então, eu peço para eles lerem e é difícil porque eles não querem ler, tu pedes, tu sugeres e eles têm uma barreira muito grande aí eu levo o filme para eles assistirem, depois eu comento o filme e faço uma ligação com a obra, digo a diferença de um e de outro, no fim eles ficam se encantando pela história. Depois em grupo, eles representam a vida do autor e o grupo escolhe uma obra que irá dramatizar, eles têm que criar como irão apresentar para a turma, como se fossem o autor (professora Madame Staël).

Nas palavras da professora, observo uma preocupação com a aprendizagem dos seus alunos, o que demonstra o comprometimento em avançar no processo de construção do conhecimento: “*na sala de aula eu trabalho com textos variados, porque eu acho que eu não posso limitar, o aluno precisa saber das coisas, ele tem que saber a história da Literatura, ele tem que ter noção de tempo e espaço*” (professora Madame Staël). O posicionamento da professora remete ao que Freire (2000, p.30) pensa acerca da busca “do ser mais” pois, por meio do saber adquirido, terão as condições necessárias para saberem lutar pela transformação do mundo. Para Freire (2000, p. 75), os “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, superando também a falsa consciência do mundo”.

Outro ponto que está presente na prática docente da participante em foco é a atividade criadora, pois a experiência vivida com os textos literários, durante a formação acadêmica, aliada à experiência com o teatro, foi consolidada, formando-se na sua “imaginação uma estrutura construída na mente através de novas combinações” (VYGOTSKY, 2009a, p.12), possibilitando a significação dessa experiência e abrindo o espaço para a criação de algo novo para a realidade que se mostra. A experiência tomada como base da imaginação, com a professora propiciando uma variedade de textos literários, o que oportuniza aos seus alunos lerem mais, a fim de que sejam abundantes as suas fantasias.

Destaco que a experiência adquirida pela professora Madame Staël, ao relatar o trabalho de Literatura que desenvolve com as suas turmas, remete à segunda forma de conexão entre a atividade imaginária e a realidade, pensada por Vygotsky (2009a), visto a experiência ter sido vivida de duas maneiras. A primeira, conforme mencionei anteriormente, ocorreu durante a sua graduação em Letras, oportunidade de adquirir esse conhecimento em função das disciplinas de Literatura oferecidas no curso. A segunda maneira aconteceu por meio de uma descrição, na qual houve a reelaboração para a realidade em que atua, ou seja, conforme ela diz:

um trabalho que eu estou fazendo há pouco e foi um aluno que encontrei, ele fazia Geografia, e nós falando de Literatura, ele gosta muito de Literatura, assim como eu, e ele disse a minha professora de Literatura fazia um trabalho que eu achei sensacional. E eu readaptei e comecei a fazer com os meus alunos, que são os seminários de Literatura onde eles se colocam no lugar do poeta (professora Madame Staël).

Nesse sentido, a experiência em destaque ocorreu de duas maneiras, ainda que ambas tenham sido embasadas na fantasia criada a partir do que ela não viu, mas foi construída e reelaborada com respaldo nos ensinamentos ditos, narrados, descritos, verbalizados (VYGOTSKY, 2009a).

Ao mencionar que “*depois em grupo, eles representam a vida do autor e o grupo escolhe uma obra que irá dramatizar, eles têm que criar como irão apresentar para a turma, como se fossem o autor*” (professora Madame Staël), permite entrever que a atividade criadora se faz presente, pois ela apoia-se em experiências anteriores com o teatro e com novas associações; a professora, portanto, cria uma atividade nova, ou seja, o trabalho literário dramatizado. Ao trazer a experiência estética aos seus alunos, a professora propõe um caminho para transformar “o pensamento e a sensibilidade, potencializando, dessa forma, a

capacidade de ultrapassar as condições de existência favorecedoras da servidão, nas suas diferentes nuances” (SAWAIA, 2006, p. 92).

Continuando a análise dessa unidade, trago a opinião da professora Ana, que expõe a sua prática docente tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental Anos Finais, destacando a necessidade de criar algo novo no coletivo, ou seja, com a participação de todos os envolvidos no processo de criação. Ela começa com a Educação Infantil:

Hoje em dia, eu questiono, me nego, debato com as pessoas, eu mesmo monto o conteúdo programático para os pequenos e levo para a coordenadora, discuto. E o que eu vivi como aluna muitas coisas lá das raízes eu não concordo. E eu vejo que os professores que eu mais gostei de ter aula são aqueles que mais condizem hoje com a minha prática. Aquelas coisas de dar um desenho pronto para a criança, que hoje me fere muito, um desenho pronto simplesmente do dia do índio, dá um índio e pronto para a criança sem trabalhar o contexto, que é essa realidade do Brasil. Trabalhar questões como: Por que tem índio? Quem são os índios? Qual é a cultura dos índios?. Essa atitude de simplesmente colocar uma pena de papel nas crianças, eu me nego isso. Então, hoje eu não faço, algumas coisas assim como a Páscoa. Vamos trabalhar a Páscoa, todo mundo saindo com orelhas de coelhinhos, sem explicar o significado da Páscoa, fazer eles pensarem para as crianças se tornarem críticas, dentro da realidade (professora Ana).

O depoimento da professora oferece alguns aspectos complementares à discussão. O primeiro deles diz respeito à importância de ter uma prática educativa “de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 2002, p.77). Conforme a professora, uma prática que é construída, significando a realidade e dando sentido aos conteúdos a serem aprendidos por seus alunos; por isso, como ela diz: “*Hoje em dia, eu questiono, me nego, debato com as pessoas, eu mesmo monto o conteúdo programático para os pequenos e levo para a coordenadora, discuto*” (professora Ana).

Outro aspecto destacado pela professora Ana, ainda enfatizando a importância da prática educativa, refere-se ao que Freire (2002) afirma em relação ao ato de ensinar, o qual exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, no caso da professora, é o voltar-se para si mesma, observar as possibilidades de ações futuras, analisar a sua prática e acerca dela refletir, buscando perceber-se como está sendo como professora e como pode vir a ser, procurando sempre mudar o que precisa ser melhorado. Conforme Freire (2002, p.44) diz: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]”. Nesse sentido, posso dizer que pensar, na prática, envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o (re)pensar sobre esse

fazer, a fim de refazê-lo se for necessário, assumindo, assim, uma postura crítica, democrática, desarmada, dialógica e sensível ao outro e a si própria. Como ela mesma diz: “*o que eu vivi como aluna muitas coisas lá das raízes eu não concordo. E eu vejo que os professores que eu mais gostei de ter aula são aqueles que mais condizem hoje com a minha prática*” (professora Ana).

Um último aspecto que destaco na opinião da professora, decorrente dos outros dois apresentados, refere-se à presença da atividade criadora em sua prática docente, quando ela menciona a realidade na qual desenvolve a sua ação docente. Uma realidade pautada na liberdade, na criação, no diálogo, na defesa do seu ponto de vista, executando o seu fazer docente com condições necessárias para atingir o seu objetivo. O que me remete às palavras de Vygotsky (2009a, p. 35), tomadas emprestadas para dizer que toda a criação da professora Ana “é sempre produto da sua época e do seu ambiente”, pois se hoje ela tem a liberdade para defender os seus saberes pedagógicos, expondo-os de maneira que estimule o ensino e a aprendizagem no ambiente da sua sala de aula, é porque ela consegue exercer o seu fazer docente a partir das experiências acumuladas e, assim, toda a atividade criadora que ela apresenta hoje “constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia sobre as anteriores” (VYGOTSKY, 2009a, p. 36). O que gostaria de salientar é que, hoje, a professora Ana apresenta uma postura diferente da que possuía anteriormente; no entanto, a partir do conhecimento adquirido e das experiências acumuladas, consegue desenvolver uma prática com liberdade de criação, de expressão e de execução, em que a fantasia, a imaginação e o ato de criar é parte integrante do seu fazer docente.

Dando continuidade a esta análise, recorro à opinião da professora Ana e sua prática docente no Ensino Fundamental Anos Finais. Ela expõe que:

A cada bimestre cada turma tem um projeto e essa escola adota além do livro didático e um livro paradidático. Os livros do projeto eu separo por indicação por idade, e digo: olha a gente tem todos esses, o que vocês querem. E eles têm uma semana ou duas para iniciar a leitura e a gente monta um projeto, como é que eu monto esse projeto, eu boto no quadro e isso é sempre, não sei, mas eu me organizei assim. “Quais são os temas do livro?” Escrevo no meio do quadro e todo mundo tem que ter no caderno para saber o que a gente está fazendo porque o projeto é nosso. Porque os grandes me ajudam a montar o projeto sobre o assunto que eles querem falar na turma, aí tem votação qual é o assunto mais comentado e depois a gente delimita os temas do projeto. Depois “o que queremos saber sobre esses temas?” E o que vamos fazer para saber? E “como vamos fazer?” Então, é um momento em que eu faço sozinha e depois eu levo e se eles quiserem discordar de alguma coisa aí a gente muda. A cada bimestre tem um projeto em relação a isso. Quando eu comecei nesta escola cada turma lia quatro livros, esse ano um dos livros passou para História, então eu

tenho três bimestres. Um bimestre ficou livre, aí eles trazem ideias do que eles queriam falar no bimestre, a partir daí eu monto o projeto, mas sobre o assunto que eles querem falar na turma, aí a gente vota na turma qual é o assunto mais comentado, algumas coisas por eu observar eles sugerirem e eu monto. Porque todos os meus projetos se baseiam nisso, tem a minha parte, mas tem a parte deles. É no como vamos fazer é que surgem várias ideias, entre elas o teatro, uma turma disse: a gente quer trabalhar com teatro (professora Ana).

O relato da professora Ana reafirma a importância de uma prática educativa significativa e democrática, percebido quando ela menciona que trabalha com projeto de ensino, favorecendo a participação coletiva, isto é, professora e alunos engajados na busca pela construção do conhecimento, *“porque o projeto é nosso” (professora Ana)*. No trabalho com projetos, a participante propicia que os seus alunos vivenciem um processo de pesquisa, visto que participam ativamente da produção do conhecimento, a qual vai além do proposto no currículo. Conforme sua afirmação: *“a cada bimestre cada turma tem um projeto [...] Quando eu comecei nesta escola cada turma lia 4 livros, esse ano um dos livros passou para História, então eu tenho três bimestres. Um bimestre ficou livre, aí eles trazem ideias do que eles queriam falar no bimestre” (professora Ana)*.

Essa prática docente encaminha ao pensamento de Hernández (1998) e sua declaração de que, com uma ação docente fundamentada em projetos de trabalho, ocorre a mudança no papel do professor, que se desvincilha da função de centralizador do conhecimento e das diretrizes do aprendizado para a função de facilitador, de mediador, respondendo pela problematização do conhecimento, na indicação de pistas de pesquisa e não de respostas sistemáticas. Segundo realça a professora *“os grandes me ajudam a montar o projeto sobre o assunto que eles querem falar na turma, aí tem votação qual é o assunto mais comentado e depois a gente delimita os temas do projeto [...] porque todos os meus projetos se baseiam nisso, tem a minha parte, mas tem a parte deles” (professora Ana)*.

Compartilho a ideia de Veiga (2002), que aprofunda a discussão sob o argumento de que a Pedagogia de Projetos pressupõe uma prática pedagógica reflexiva, na qual há um vínculo indissolúvel entre teoria e prática; entre finalidade e ação; entre o saber e o fazer; entre concepção e execução. Nesse tipo de projeto, desenvolvido pela professora Ana, há um envolvimento intenso entre professor, aluno e realidade, com acentuada presença da consciência dos sujeitos envolvidos; há uma atividade criadora em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada. É um momento de análise e crítica da situação, um momento de superação e de proposta de ação. Como diz a professora, *“‘Quais são os temas do livro?’ Escrevo no meio do quadro e todo mundo tem que ter no caderno para saber o que*

a gente está fazendo [...]. Depois 'o que queremos saber sobre esses temas?' E o que vamos fazer para saber? E 'como vamos fazer?'" (professora Ana).

Percebo que a atividade criadora se faz presente neste trabalho com projetos desenvolvidos pela professora Ana, com as suas turmas, abarcando dois aspectos. O primeiro diz respeito à experiência com o teatro como significativa na sua trajetória, pois ela promove o trabalho coletivo por meio dos projetos de ensino desenvolvidos na sua prática docente. O segundo aspecto refere-se à experiência com a Pedagogia de Projetos, que ela obteve durante o curso de formação. Conforme ela relata, *“quando eu fiz Pedagogia, eu tinha a base das Letras, mas foi aí que eu comecei a estudar realmente o que é importante ser trabalhado com os teóricos da educação, o desenvolvimento da criança, o desenvolvimento do adolescente”* (professora Ana) e, ainda, segundo constata: *“aí sim, com a Pedagogia eu comecei a entrar na sala de aula com mais segurança, consigo defender a minha prática, porque fazer assim, porque trabalhar assim”* (professora Ana).

Em relação a esse segundo aspecto, penso que a atividade criadora da professora está diretamente associada à segunda forma de conexão entre a atividade imaginativa e a realidade elaborada por Vygotsky (2009a) pois, a partir dos conhecimentos aprendidos durante a sua formação, foi possível ter a experiência ensinada, relatada, comentada por seu professor e, por meio dos exemplos apresentados, a professora Ana conseguiu reelaborar, construir e criar, associando, pela sua imaginação, a experiência apresentada por seu professor no curso de graduação. Nesse sentido, a participante teve a oportunidade de aprender a importância de se efetuar uma prática que propicia ao professor criar um projeto junto com os alunos, a fim de poderem verificar a aprendizagem deles por meio da ação-reflexão-ação, da práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010), com o propósito de modificarem a sua prática, buscando novos conhecimentos. Como ela própria reafirma, *“é a experiência e também as formações, porque se não fossem as formações eu ainda estaria fazendo as cegas”* (professora Ana).

Constato que a professora Ana, ao trabalhar com projetos, torna-se mais crítica, pois é repensando a sua prática que ela se constitui como pesquisadora da sua própria ação, mudando e melhorando essa prática. A ideia de compartilhar saberes e dúvidas, de planejar atividades na busca por respostas e soluções de problemas presentes na comunidade onde os estudantes estão inseridos é que, em conjunto, dá sentido aos projetos enquanto processo de ensino e aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento dos educandos e da comunidade a que pertencem. A posição da participante vai ao encontro da concepção de Educação Ambiental defendida por Tozoni-Reis (2008): *“educação ambiental é educação e educação é ação, é caminhar do conhecimento para a prática. O processo educativo ambiental é [...] uma*

forma de regular a intervenção do homem no ambiente, considerando a intencionalidade dessa intervenção” (TOZONI-REIS, 2008, p. 70).

A última opinião da professora Ana aqui transcrita está relacionada à importância da linguagem como forma de interação, a fim de que as pessoas possam interagir socialmente (ANTUNES, 2007), sendo a linguagem o lugar de constituições de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 2002). Desse modo, o sujeito se constitui na e pela linguagem e nas e pelas relações sociais (BAKHTIN, 2010a; VYGOTSKY, 1998; MOLON, 2009a). Conforme suas palavras,

eu estou aqui para ajudar vocês, e eu tive essa fala com a oitava essa semana ainda, a utilizar melhor a Língua Portuguesa, eu estou aqui para ajudar a vocês se expressarem melhor e saber quando usar. Eu não estou aqui para dizer que tu falas certo, tu falas errado, tu escreves certo ou tu escreves errado. Mas que existem situações na vida em que exige que a gente utilize tal linguagem dessa forma ou de outra. Tal linguagem, que existem inúmeras linguagens, acho extremamente importante e muitas vezes eu vejo uma prática que eu não acredito que é carregar aquela gramática em cima daquelas crianças que é totalmente abstrata, sem sentido, sem coerência e deixa de lado, dar uma redação com um tema qualquer sem trabalhar o significado, porque a língua é importante para a fala deles, para a vida deles, para qualquer coisa, porque eles vão precisar ler e escrever em qualquer profissão que eles vão ter para se expressar bem para se colocar. E a gramática está dentro dos projetos. Tem o livro, por exemplo, tem o livro de Português que tem os exemplos, tem a matéria e às vezes eu recorro ali, mas eu procuro explicar dando exemplos dos textos que eu estou utilizando no projeto, o que me interessa é a escrita, a produção deles, a leitura crítica e a expressão oral. Então, eu uso isso, mas dentro de um contexto significativo. Eu cobro o sentido (professora Ana).

A prática pedagógica da professora Ana está pautada em ensinar a importância da Língua Portuguesa, pois, como ela declara: “*eu estou aqui para ajudar vocês, [...] a utilizar melhor a Língua Portuguesa, eu estou aqui para ajudar a vocês se expressarem melhor e saber quando usar*” (professora Ana). Isso demonstra que ela acredita na função social da língua. Dessa forma, carrega, na sua prática, o significado de estudar a língua, pois segundo Geraldi, “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2006, p.42). Assim, recorro às palavras de Antunes (2009) e sua afirmação que segue:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo (ANTUNES, 2009, p. 23).

E como afirma a professora, *“eu não estou aqui para dizer que tu falas certo, tu falas errado, tu escreves certo ou tu escreves errado. Mas que existem situações na vida em que exige que a gente utilize tal linguagem dessa forma ou de outra”* (professora Ana). Referente a esse aspecto, a professora está enfatizando que a língua varia e fornece meios de constituição de identidade social, pois não é possível conceber uma sociedade em que todos falem identicamente: “a variedade linguística é o reflexo da variedade social” (POSSENTI, 2006, p. 35). É nesse sentido que as diferenças de papel social vão se refletir na linguagem e os grupos vão se constituindo por meio da linguagem. Recorro aos princípios da Educação Ambiental crítica que estão de acordo com as ações da professora, a qual potencializa, no processo educativo, a formação de cidadãos conscientes, preparados e comprometidos na superação das relações de dominação em busca de uma transformação social (LOUREIRO, 2012).

Tal ensinamento acerca da linguagem, reforçado pela professora Ana, remete ao seguinte pensamento de Molon (2009a, p. 111): “a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito”, pois, conforme ela esclarece,

[...] a linguagem é a referência essencial, a partir da qual todas as formas de atividade inseridas em uma sociedade determinada pelo trabalho, pelo modo de produção, são explicativas da cultura. A cultura é compreendida pelas significações, porém em um mundo demarcado pelo trabalho, onde a linguagem e o pensamento refletem uma determinada realidade social e a linguagem possibilita resgatar o desenvolvimento histórico da consciência (MOLON, 2009a, p. 110).

Da mesma forma, a professora Ana defende que *“a língua é importante para a fala deles, para a vida deles, para qualquer coisa, porque eles vão precisar ler e escrever em qualquer profissão que eles vão ter; para se expressarem bem, para se colocarem”* (professora Ana). O comentário feito pela participante está de acordo com o pensamento de Bakhtin (2010b): para ele, a palavra constitui um elo entre vários discursos. Ela não é estática, mas um signo social dialético, dinâmico e vivo e, por isso, ativa e mutável; portanto, nunca é neutra e está sempre a serviço de algo, carregando consigo as interpretações e as pressões dos contextos que já integrou. Como ele declara:

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2010b, p. 117) (Grifo do autor).

É interessante destacar que a professora Ana apresenta objetivamente o que pretende com o ensino da Língua Portuguesa: *“o que me interessa é a escrita, a produção deles, a leitura crítica e a expressão oral. Então, eu uso isso, mas dentro de um contexto significativo. Eu cobro o sentido. E a gramática está dentro dos projetos”* (professora Ana). No trecho destacado, fica evidente que a professora Ana acredita que *“nada na língua, em nenhuma língua, escapa à gramática. Nem existe gramática fora da língua [...] Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”* (ANTUNES, 2007, p.26). Assim, o ponto-chave está na maneira em que essa gramática é apresentada para os estudantes. A postura adotada por ela está em concordância com a ideia de Antunes (2009):

[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação (ANTUNES, 2009, p. 21).

Pelo apresentado na análise desta unidade, foi possível compreender que os professores apresentam a atividade criadora nas suas práticas docentes, ora de experiências passadas, vividas, ora de experiências ditas, não presenciadas. Experiências que dão origem a que os professores imaginem, fantasiem, combinem, modifiquem e criem algo novo em suas práticas pedagógicas. Percebo que as experiências com o teatro foram a base para que os professores destacados tivessem em suas ações docentes a atividade criadora. Fica claro que a experiência com o teatro forneceu os elementos necessários para que eles tivessem a atividade imaginativa aliada à realidade, a fim de conseguirem ter a atividade criadora e projetarem as suas ações futuras. Desse modo, trago a importância das experiências com o teatro vividas pelos professores que foram ressignificadas e contribuíram para o exercício de imaginar, elaborar, associar, construir e criar algo novo, concretizando um fazer docente que prioriza a formação humana.

4.2.2 A atividade criadora com o teatro

Esta unidade de análise trata da atividade criadora presente no trabalho que os professores desenvolvem com o teatro no espaço escolar onde atuam. A discussão da presente unidade busca explorar a atividade criadora nas ações docentes dos participantes, relacionando com as experiências com o teatro, apresentadas na primeira categoria deste estudo. A minha ideia é vincular as experiências acumuladas com o teatro, vividas pelos professores, a fim de demonstrar onde se deu a origem da atividade criadora, aproximando o diálogo entre a experiência obtida, a imaginação, a significação e a criação de uma atividade nova em suas práticas pedagógicas de natureza teatral.

Elenquei os principais aspectos que apresentam a atividade criadora para subsidiar a análise desta unidade, a saber: a metodologia empregada para desenvolver o trabalho com o teatro; as oficinas de teatro e a construção da peça teatral com todas as suas particularidades. Esses aspectos auxiliam na compreensão dos depoimentos dos participantes, cuja análise me fez olhar para trás, a fim de buscar, nas experiências anteriores desses professores, os sentidos e os significados que contribuíram para que hoje eles tivessem a atividade criadora nas suas práticas teatrais.

Assim, a primeira opinião que apresento para análise é a da professora Júlia, que se manifesta da seguinte maneira:

O teatro não vale nota. É uma preparação para a vida. Eles vêm o dia que eles querem, não tem chamada, tem que ter comprometimento de coração e alma para estar aqui. Agora se eles não vierem não tem espetáculo. O teatro é um jogo de trapézio do circo, um, segura a mão do outro. Se um faltar com a mão o outro despenca. Então, cada um é importante nesse processo assim como na vida. É trabalhar cada um como ser individual nesse processo do palco chamado vida. E que todos são importantes. O talento de cada um, pela presença de cada um, pela vontade de querer de cada um (professora Júlia).

A professora Júlia, ao explicar a metodologia empregada para desenvolver o teatro, esclarece que esse trabalho teatral não está vinculado à disciplina por ela ministrada, pois é um projeto para toda a escola, no qual os estudantes de qualquer ano podem participar. Conforme coloca: “o teatro não vale nota. [...] Eles vêm o dia que eles querem, não tem chamada” (professora Júlia). Sendo assim, o único compromisso que a participante atribui aos integrantes do grupo de teatro é que “tem que ter comprometimento de coração e alma para estar aqui. Agora se eles não vierem não tem espetáculo” (professora Júlia). Esse

questo, elaborado pela professora, para os estudantes que desejam participar do grupo de teatro da escola onde atua, está fundamentado na própria experiência, vivida na época da participação no grupo de teatro, após ser graduada, isto é, a professora pertencia a um grupo no qual não existia a cobrança de avaliações e de presenças, pelo fato de independente de qualquer disciplina. A professora Júlia teve a experiência de atuar sem a preocupação com o seu desempenho para atribuição de uma nota; assim, a única apreensão da participante concentrava-se na interpretação da personagem, na sua atuação no palco e nos pormenores que compõem o espetáculo.

É possível notar que a experiência vivida foi importante e, conseqüentemente, foi significada, sendo reelaborada no momento de planejar o seu trabalho com o teatro na escola. Como afirma Smolka (2006, p. 103), “a experiência é um conhecimento empírico, uma síntese de percepções [...]. A experiência num primeiro nível é singular, subjetiva. Num segundo nível, é uma experiência universal, objetiva”. O que a autora declara é que a experiência acumulada pela professora Júlia teve sentido e significado, consolidando-se na sua imaginação, ou seja, neste momento ocorreu a experiência “singular, subjetiva” (Ibid.) para que, posteriormente, buscasse tal aprendizagem na sua memória, reelaborasse-a por meio da sua imaginação, com o propósito de criar um trabalho novo com o teatro dentro da realidade atual onde está inserida. Isto é, a experiência passa a ser “universal, objetiva”, pois foi ressignificada e concretizada para atingir o propósito de ser “*uma preparação para a vida*” (professora Júlia). O pensamento dela está em concordância com as palavras de Vygotsky (2009a):

Neste momento despontam com toda a clareza dois tipos fundamentais de imaginação: plástica e emocional, ou exterior e interior. Os dois tipos distinguem-se especialmente pelo material com que a fantasia constrói e pelas leis das suas construções. A imaginação plástica emprega preferencialmente impressões exteriores, constrói com elementos tomados do exterior; a emocional, pelo contrário, constrói com elementos tomados do interior. Podemos chamar a uma objetiva e à outra subjetiva (VYGOTSKY, 2009a, p. 42-43).

Desse modo, compreendo que a professora Júlia, ao elaborar seu projeto com o teatro para a escola, está propiciando um ambiente favorável para que ela e, conseqüentemente, os estudantes, tenham outras experiências, por entender que, quanto mais exposta estiver, maior será a sua possibilidade de criar algo ou, como quer Vygotsky (2009a), de ter a atividade criadora nas suas ações docentes. As palavras de Bussoletti e Molon (2010) são igualmente oportunas na discussão:

Vygotsky tenta compreender o inexplicável, o enigmático. Isto é fascinante: buscar compreender o vivido por ‘dentro’ que veio de ‘fora’, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável, indolor e incolor, pelo contrário, significativamente sentido, vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)determinações das (in)tervenções e con(tra)dições em que o sujeito se posiciona na relação com o Outro” (BUSSOLETTI; MOLON, 2010, p. 73).

Vale dizer que, ao comparar o teatro com o “*trapézio do circo*”, a participante compartilha a ideia de que o teatro vê todos os integrantes na mesma linha de igualdade, todos são importantes para o desenvolvimento do trabalho. O teatro não estimula o comportamento de enunciar o quanto cada um é mais importante do que o outro, mas sim “*que todos são importantes*” (professora Júlia), por tratar-se de um trabalho coletivo, no qual o grupo se torna uma confraria. Segundo ela, “*o teatro é um jogo de trapézio do circo, um segura a mão do outro. Se um faltar com a mão, o outro despenca. Então, cada um é importante nesse processo assim como na vida*” (professora Júlia). A opinião remete ao pensamento de Desgranges (2011, p.89-90), para quem o teatro é “um processo coletivo de tomada de decisões, [...] que desenvolve nos participantes o interesse por cooperar e produzir em conjunto”. Desse modo, há um sentimento de integração e cumplicidade desse trabalho coletivo, “buscando os objetivos traçados pelo grupo a fim de concretizar o espetáculo imaginado” (DOLCI, 2003b, p. 90).

No teatro, percebo que a professora Júlia vivencia um movimento intenso, partindo do individual, levando o seu conhecimento particular e se aventurando pelo coletivo, a fim de transformar o individual. Nesse movimento, há o resultado de um processo de construção do conhecimento participativo e democrático, caracterizando um ensino dinâmico e horizontal. A professora apresenta uma educação cujo pressuposto é a experiência estética, propiciando que ela, ao “transitar por caminhos nunca antes trafegados, sem regras rígidas, com itinerários plurais e criativos, que definam os horizontes de possibilidades, valida um fazer pedagógico comprometido com as diferenças e com os outros” (SITTA; POTRICH, 2005, p. 124). A referida ação docente de natureza teatral da participante reporta ao pensamento de uma proposta de Educação Ambiental exposta por Loureiro (2006a, p. 48): “é preciso ir além e explicitar as opções, fazendo com que as nossas ações se traduzam em escolhas e atitudes claras e em efeitos coletivos e sociais”.

Trago outra manifestação da professora Júlia para a análise da unidade em foco. Segundo ela,

As oficinas são assim: primeiro nós separamos em dois dias, um dia para as oficinas e o outro pra passar o texto. A gente faz oficina de expressão corporal, de improviso, faz alguma coisa de clown, dependendo assim da dificuldade que tem o grupo vai mais pra aquilo. A gente faz muita oficina, mas nem todos os nossos encontros são ensaios. Hoje eu não dou as oficinas mais porque eu tenho três rapazes que trabalham comigo que foram atores, são os mais antigos, são ex-alunos da escola e continuaram nessa proposta. Então, assim, faz um ano mais ou menos que os guris pediram para eles fazerem as oficinas. Eu venho sempre, eu venho com eles, eles ministram a oficina e no outro dia eu trabalho o texto. As oficinas de teatro são terças-feiras e quintas-feiras, das 6h às 7h, eu não tenho aula nesse horário. E a gente tem na segunda-feira, nesse horário, quando preciso eu uso (professora Júlia).

Conforme se pode observar, a professora esclarece a sua metodologia de trabalho com as oficinas de teatro, relatando o funcionamento, os tipos de oficinas e quem as ministram, traçando um parâmetro inicial de como é realizado o trabalho no ambiente escolar. Vale dizer que a organização da professora alicerça-se na sua própria experiência com o teatro, em que ela teve anteriormente, porque no teatro se “aprende a ter responsabilidade e autodisciplina” (DOLCI, 2003b, p. 52), [...] quanto “ao cumprimento de horários e, também, no que diz respeito à assiduidade nos ensaios” (Ibid.). Assim, posso dizer que “ao mesmo tempo em que parece ser tão liberal, [...] por outro lado o teatro exige muita disciplina” (DOLCI, 2003b, p. 53).

Percebo que a professora apresenta a atividade criadora no trabalho que desenvolve nas oficinas e está fundamentada nas experiências passadas, quando era aluna do grupo cênico da universidade, oportunidade em que teve uma professora diretora de teatro, a qual coordenava o referido trabalho. Destaco uma fala específica da professora, referente a essa diretora: “era uma pessoa firme e aí foi nos passando uma coisa de disciplina, em tudo o que fazíamos tinha a disciplina e aí nós fomos indo” (professora Júlia). A experiência vivida pela professora foi aprendida e consolidada, formando, na sua imaginação, uma estrutura construída por meio da reelaboração e da associação à realidade em que vive na escola. Assim, ela criou algo novo a partir de algo vivido, conforme suas próprias palavras: “primeiro nós separamos em dois dias, um dia para as oficinas e o outro pra passar o texto. A gente faz oficina de expressão corporal, de improviso, faz alguma coisa de clown, dependendo assim da dificuldade que tem o grupo vai mais pra aquilo” (professora Júlia).

Na opinião da docente, é visível a ligação entre o trabalho com as oficinas e a sua experiência vivida no passado, uma vez que o aprendizado da postura de ter “disciplina” hoje é ressignificado e exposto de acordo com a realidade do grupo de teatro que coordena: “a gente faz muita oficina, mas nem todos os nossos encontros são ensaios” (professora Júlia).

Nesse sentido, recorro do pensamento de Vygotsky (2009a) e sua ideia de que a terceira forma de ligação entre a atividade imaginária e a realidade está no enlace emocional, que possui a capacidade de selecionar os “pensamentos, as imagens e impressões” (VYGOTSKY, 2009a, p. 21). Para a professora, ter disciplina é sinônimo de ter responsabilidade, comprometimento e respeito com os seus pares, e esse ensinamento da experiência vivida é carregado por ela no seu interior, sendo reconfigurada para o grupo onde atua hoje. Assim, recorro às seguintes palavras de Delari Jr. (2013, p. 47): “os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade”. E aqui fica claro que não é a experiência pela experiência, mas a experiência como ponto de encontro da professora com ela mesma e com os seus alunos; isso porque, ainda conforme Delari Jr (2013, p. 56), “para entendermos determinações concretas da realidade é preciso olhar além do que se apresenta aos sentidos, ver o que não se mostra, ouvir o que não foi dito, conectar, relacionar, imaginar, interpretar, ‘abstrair’”. Ou seja, a professora possui sensibilidade diante do seu grupo, adotando uma postura de acolhimento sempre que se faz necessário suspender o trabalho planejado para ouvir o que preocupa o grupo. Conforme ela expressa: “*tem dias que eu chego prontinha para ensaiar e aí um do grupo está triste, para-se tudo e se fica ali conversando sobre a vida. E, assim, nós vamos construindo, dessa maneira*” (professora Júlia).

Em outra manifestação, a professora Júlia aborda mais detalhes do trabalho com as oficinas de teatro:

Os temas encenados são os mais diversos e eles é quem escolhem. O que eu faço é o seguinte: eu pego as ideias e escrevo, eu passo a noite, porque aí assim conforme eles vão me dizendo eu já vou imaginando aquilo em cena e fico envolvida pra fazer. Eles dão as ideias e eu trago o texto para eles para a aprovação, para ver se eu consegui colocar aquela ideia conforme foi pensada e podemos mudar tudo em cima do que eles imaginaram. Vou te dar um exemplo, quando a gente trabalhou Érico Veríssimo, eu pedi que cada um escolhesse um livro e cada um trouxe um livro, como eu ia pegar isso e colocar todos os livros numa peça só. Então, eu disse pra eles, gurias e guris, a gente escolhe algumas coisas, aí cada um foi trazendo uma coisa e eu acho que foi um dos espetáculos mais bonitos cenicamente que apresentaram. Nós criamos uma história juntando a realidade com o imaginário. E todo o trabalho é em cima deles, pra trabalhar a autoestima, a postura deles, não é um trabalho de formação de ator, é um trabalho de formação de gente, de cidadão (professora Júlia).

A opinião destacada expressa de forma clara o processo de construção do texto teatral vivido nas oficinas de teatro ministradas pela professora Júlia. A colaboração e a coletividade

são aspectos fundamentais que erguem o seu trabalho com o teatro; são as marcas do seu fazer teatral, nas quais está presente a sua atividade criadora, que busca a horizontalidade nas relações entre os criadores do texto a ser encenado e, conseqüentemente, do espetáculo teatral. Esta postura elimina qualquer hierarquia preestabelecida no grupo e todos têm espaço para criar o texto. Compreendo que todos são criadores e todos colocam a experiência passada e o conhecimento adquirido com esta experiência, a imaginação com os pensamentos, as imagens e os sentimentos, a fim de que se reconfigure, se reelabore e se ressignifique a experiência acumulada a serviço da criação do texto teatral, enfim, do espetáculo, de tal maneira que se tornam responsáveis pela construção da peça teatral. Isso pode ser observado no seguinte relato da professora: *“eles dão as ideias e eu trago o texto para eles para a aprovação, para ver se eu consegui colocar aquela ideia conforme foi pensada e podemos mudar tudo em cima do que eles imaginaram”* (professora Júlia).

Ao trazer o texto com as ideias construídas pelo grupo, com o intuito de reverem se o que foi pensado está coerente com o que foi escrito pela professora, demonstra que há o incentivo à criação coletiva, pois, segundo a professora, *“é a ideia deles, eu escrevo e trago para fazermos a leitura e trabalharmos em cima das discussões feitas pelo grupo”* (professora Júlia). Essa maneira de trabalhar com a arte cênica, Fischer (2003) chama de “processo colaborativo”. Isto é, “o teatro de criação coletiva não se traduz pela produção artística de expressão de um único indivíduo reconhecido como possuidor de uma competência especial e investido num poder de criação, mas é resultado da autoria e contribuições de todos os integrantes de um núcleo” (FISCHER, 2003, p.14). Nesse sentido, a professora Júlia propõe um trabalho com participação igualitária, em que todos se envolvem com o projeto e apresentam um interesse em comum: a produção cênica. De acordo com o teórico teatral Patrice Pavis,

Essa forma de criação é reivindicada como tal por seus criadores desde os anos sessenta e setenta. Está ligada a um clima sociológico que estimula a criatividade do indivíduo em um grupo, a fim de vencer a tirania do autor ou do encenador que tendem a concentrar todos os poderes e todas as decisões estéticas e ideológicas (PAVIS, 1999, p. 79).

O trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo que a professora Júlia propõe para desenvolver o teatro com o seu grupo é fundamentado em “um espírito aberto para as ideias dos participantes, valorizando não só a variedade de temas abordados, mas também as diferentes formas de resolução” (DESGRANGES, 2011, p.98) das cenas propostas. Conforme ela expressa, *“os temas encenados são os mais diversos e eles é quem escolhem”*

(professora Júlia). Sendo assim, na escrita do texto teatral, a professora especifica a sua metodologia de articular as ideias com a escrita; como ela diz: “*eu pego as ideias e escrevo [...], porque aí assim conforme eles vão me dizendo eu já vou imaginando aquilo em cena [...]*” (professora Júlia). No trecho em destaque, fica explicado como é construído o texto, as cenas, a peça em si e, assim, percebo o envolvimento, o comprometimento e o sentimento de satisfação em realizar o que foi imaginado, discutido e idealizado pelo grupo; segundo a professora, “*eu passo a noite [...] fico envolvida pra fazer*” (professora Júlia).

Sua atividade criadora, com a adoção da metodologia de produzir o texto teatral também está alicerçada na experiência com o teatro na época em que atuava no grupo cênico da universidade, pois, segundo Molon (2008a, p. 6), “essa atividade parte tanto de reflexos exteriores quanto de determinadas construções do cérebro, bem como dos sentimentos que se manifestam somente no ser humano”. Conforme a professora Júlia relatou, “*a turma optou por encenar o Bailei na Curva. E a Vaniá Brown, responsável por essa parte na Universidade, conversou com o autor e ele concordou desde que nós não mexêssemos na essência da obra e começamos o estudo do Bailei na Curva*” (professora Júlia). Nesse sentido, a atividade criadora da professora Júlia parte de dois impulsos e que Molon (2008a), apoiada em Vygotsky (2009a), defende estarem presentes na conduta humana: o “reprodutor ou reprodutivo”, mas não no sentido de repetir, e sim de reconstituir as experiências, e o segundo impulso, que é esse “recriar de impulso criador” (MOLON, 2008a, p. 7). Assim, o depoimento da professora é oportuno à discussão: “*e eu comecei a ver um teatro diferente do que nós líamos nos livros [...]*” (professora Júlia). Entendo que

as criações são promotoras das mudanças, mesmo que estas sejam pequenas. Nessa perspectiva, a imaginação é a base para toda e qualquer forma de criatividade, levando em conta que o processo de criatividade no sujeito deve ser compreendido sempre como um produto histórico e social no qual está inserido (MOLON, 2008a, p. 7-8).

Quando a professora diz que: “*nós criamos uma história juntando a realidade com o imaginário*” (professora Júlia), está se referindo à primeira forma de relação entre a imaginação e a realidade, elaborada por Vygotsky (2009b, p. 20), a qual “consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. No entanto, como se trata de uma criação coletiva, com a colaboração, portanto, de todos os integrantes do grupo, surgem nessa construção cênica as experiências dos outros. De acordo com Vygotsky (2009b, p. 23), “podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a

experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem” Ou seja, as narrativas que surgem nas oficinas dos membros do grupo de teatro causam efeito uns nos outros e mobilizam, produzindo imagens e dizem respeito à “atividade criadora da imaginação” (Ibid.).

Logo, a professora Júlia apresenta uma atitude dialógica no desenvolvimento do trabalho com o teatro, assim como o faz em sua prática docente, conforme mencionei anteriormente em outras análises do texto dessa participante, mantendo-se no trabalho com as oficinas, já que ela acredita na construção coletiva do conhecimento, fundamentada no diálogo, na cooperação, na colaboração, no afeto e no respeito mútuo entre aluno e professor, bem com entre os alunos (FREIRE, 2002). Ao vincular o estético à sua prática, percebo um ato de efetivação de objetivos, de ideias, de sentimentos e de significados em um trabalho concreto e sensível, como é o caso da atividade teatral. Verifico que a professora Júlia apresenta a atividade criadora em seu trabalho também porque o que o grupo produz nas oficinas expressa o que eles são por meio das peças teatrais. Em relação a esse ponto, Sánchez Vázquez (2010, p. 61) argumenta que a “arte é a expressão das forças livres e criadoras do homem”. Assim, para o autor, “a relação estética do homem com a realidade, enquanto relação social, não cria apenas o objeto, mas também o sujeito. O objeto estético só existe em sua essência humana, estética, para o homem social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.83).

Do mesmo modo, noto que a professora Júlia também vincula o ambiental com sua prática, afirmando: *“e todo o trabalho é em cima deles, pra trabalhar a autoestima, a postura deles, não é um trabalho de formação de ator, é um trabalho de formação de gente, de cidadão”* (professora Júlia). Sendo assim, está buscando desenvolver um trabalho com a perspectiva da Educação Ambiental. Isso significa, para Loureiro (2012), que a Educação Ambiental “se volta, assim, para a formação humana” (LOUREIRO, 2012, p. 84). Dito de outro modo, segundo Loureiro, a Educação Ambiental

é a própria práxis educativa, a indissociabilidade teoria-prática na atividade humana consciente de transformação do mundo e de autotransformação que ganha a devida centralidade. O que implica favorecer a contínua reflexão das condições de vida na prática concreta, como parte inerente do processo social e como elemento indispensável para a promoção de novas atitudes e relações que estruturam a sociedade (LOUREIRO, 2012, p. 84).

Recorro novamente a uma manifestação da professora Júlia, no que se refere à importância do trabalho com as oficinas. Diz ela:

Outra coisa das oficinas, eu achava as oficinas importantes, mas eu nunca tinha tido um caso que eu tivesse um exemplo de verdade da importância

das oficinas. Então, eu vi que essa brincadeira chamada oficinas era uma coisa séria. Entrou uma menina para o grupo e ela falava pouco, mas no início eles sempre falam pouco e depois eles vão falando mais. Nas oficinas ela falava e eu nunca notei que ela tivesse qualquer problema de dicção, porque ela sempre se expressou direito e na separação dos personagens ela ficou com a personagem principal desse espetáculo, por duas ou três vezes a mãe dela queria falar comigo, mas eu nunca consegui os horários para falar com a mãe. E chegou o dia da apresentação no Teatro Municipal, eles se apresentaram, a menina se apresentou, terminou o espetáculo e veio a tal da mãe. Eu disse pra ela: que bom que tu vieste que a gente está a tanto tempo tentando conversar e não conseguimos... E ela disse foi melhor não ter conversado contigo, eu ia te dizer que a minha filha não tinha condições porque ela vai à fonoaudióloga desde os três anos, mas o terapeuta dizia que era emocional e a fonoaudióloga também. Enfim, ela falava daquele jeito porque ela ficava nervosa, trancava a língua, ela fazia tratamento e não conseguiam e ela com as nossas oficinas de brincadeira... Ela depois ainda ficou mais dois anos comigo, agora ela faz Direito, porque assim eles continuam com contato comigo. E no teatro nessa nossa maneira meio perdida, porque tem coisas assim que eu faço no instinto. Que eu penso não é assim que eu aprendi, mas aí eu faço diferente do que eu aprendi e dá certo (professora Júlia).

Quando a professora relata o que segue: “*eu achava as oficinas importantes, mas eu nunca tinha tido um caso que eu tivesse um exemplo de verdade da importância das oficinas. Então, eu vi que essa brincadeira chamada oficinas era uma coisa séria*” (professora Júlia); compreendo que o trabalho com as oficinas é um espaço de produção de sentidos e significados sobre o fazer teatro e sobre a arte de interpretar, buscando o aprimoramento pessoal e tornando o corpo e a voz mais expressivos, a fim de se tornarem instrumentos de comunicação.

As oficinas são fundamentais para a aproximação nas relações do grupo, momentos quando todos contribuem para compor os personagens, a cena, a história encenada. Camargo e Bulgacov (2008, p. 473) chamam-nas “oficinas de atividades expressivas no cotidiano escolar”. As oficinas fornecem as condições necessárias para conceber o projeto de trabalho com o teatro; desse modo, refletem “suas escolhas, seus métodos, etapas, ritmos, gestos e, portanto, sua subjetividade, sua identidade em transformação” (Ibid.). Nesse sentido, nas oficinas, a professora consegue perceber a recepção dos seus alunos quanto às impressões, às dúvidas e às vontades, pois “a função do mediador teatral, em oficina, é estimular o participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena, efetivando a (co)autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da mera análise fria e racional do que viu” (DESGRANGES, 2011, p.168).

Com base na opinião da professora Júlia, é possível fazer a seguinte constatação: é preciso dar oportunidades e abrir espaço para o desenvolvimento das capacidades humanas.

No pensar de Freire, “se não aprendemos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam” (FREIRE, 2001, p. 59). Em relação ao aspecto citado pelo educador, a professora demonstra saber ouvir e como ouvir, o que é visivelmente percebido no seu trabalho educacional, o qual requer criatividade, humildade e amorosidade, com a participante assumindo os riscos daqueles que foram silenciados. Conforme sua expressão: “*entrou uma menina para o grupo e ela falava pouco, mas no início eles sempre falam pouco e depois eles vão falando mais. Nas oficinas ela falava e eu nunca notei que ela tivesse qualquer problema de dicção, porque ela sempre se expressou direito*” (professora Júlia).

Constato que a professora prioriza o diálogo e o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas, dando oportunidade para que todos falem, discutam, exponham as suas ideias. Nas palavras de Freire (2001, p. 59), “o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los” (Ibid.). O que a professora propõe é uma relação de respeito, em seu grupo cênico, pela identidade dos alunos e das alunas – “uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro” (Ibid., p. 60). A fala da professora, destacada a seguir, vai ao encontro do que está sendo discutido, conforme ela própria manifesta:

uma das coisas que o grupo, que é trabalhado, é sem preconceito. Sem preconceito de sexo, de religião, de cor... E nós tínhamos muitas religiões juntas, teve um ano que quando o grupo se formou eu fiquei assustada. Eu tinha os evangélicos, os católicos, as gurias dos mórmons, dois espíritas, e um se preparando para pai de santo. Aí como é que nós vamos resolver isso, resolveu-se sozinho, eu não resolvi nada, a coisa ficou tão bonita e eu não tive interferência nenhuma, eu nunca disse não fala isso não, eu deixei ver o que aquilo ia acontecendo, nunca houve uma discussão nem nada, e chegou num ponto que um perguntava pro outro como é que funcionava na religião deles (professora Júlia).

No desenvolvimento do trabalho com as oficinas, percebo que a professora Júlia considera as capacidades e os conhecimentos adquiridos nas experiências acumuladas e na apropriação das diversas crenças presentes no seu grupo cênico. Compreendo que a atividade teatral proposta por ela depende do significado pessoal e social da referida atividade, para que

os motivos das experiências anteriores desempenham papel importante. A presente discussão me faz recorrer ao pensamento de Camargo e Bulgacov (2008, p. 474), ao assinalarem que a professora pretende “desmistificar a ideia de que o processo criativo seja resultado de ‘talento’, ‘inspiração’, ‘gênio’ ou outras expressões que por muito tempo alimentaram e sustentaram a visão de que existem alunos criativos e alunos que não são criativos”. Ou seja, ela rompe com tal postura, a partir do momento em que propõe um trabalho colaborativo, cooperativo e participativo, compreendendo o papel da imaginação e da criação e oportunizando a todos do seu grupo opinarem, construírem, elaborarem e imaginarem. A professora Júlia efetiva, em sua prática, o movimento de preparação, de construção e de planejamento, inserindo a arte cênica no universo cotidiano dos alunos pertencentes ao grupo. Isso pode ser verificado na seguinte opinião, extraída da sua fala:

a gente faz adaptação de alguma obra, inclusive a trilha sonora porque nós gostamos muito de trilha sonora, então, eu trago opções e dentro daquelas músicas vamos ouvindo e vendo se elas vão ao encontro do que a gente pensa. Voltando à trilha sonora, cada um tem o seu personagem cada um criou o seu personagem, então, o seu personagem fora ele está ali ele tem uma história de vida que cada um criou e o teu personagem é casado porque no texto não diz, mas o que tu achas que é? Eu acho que é. Ah! E ele tem quantos filhos, o autor nem pensou nisso, ah tem tantos, então eles vão criando aquilo. Então, eles vão fazer de acordo com o que eles acham que é aquilo. E nós temos que ter uma música de acordo com aquilo que eles imaginam (professora Júlia).

Nessa perspectiva, a construção da peça teatral durante as oficinas “permite sentir, imaginar, combinar, expressar, selecionar, tecer possibilidades” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p.474). Durante o trabalho de elaboração, emergem muitas inquietações e, como ela diz, “no teatro, nessa nossa maneira meio perdida, porque tem coisas assim que eu faço no instinto. Que eu penso não é assim que eu aprendi, mas aí eu faço diferente do que eu aprendi e dá certo” (professora Júlia). Lembro-me do pensamento de Freire (2002, p.95) segundo o qual, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo nem ensino”. Percebo que a professora Júlia, ao seguir sua intuição, é movida pela curiosidade, pois “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado da razão de ser” (FREIRE, 2002, p.98).

Cabe ainda destacar um trabalho específico realizado pela professora Júlia, com o seu grupo de teatro, a fim de que possam ter outras experiências além dos espaços escolares:

é para que eles se insiram nessa sociedade, então, a gente vai no asilo, no dia da criança era feriado, dia de Nossa Senhora, mas nós estávamos aqui, na escola às 9h da manhã, eu e eles, nós nos arrumamos e fomos para a Pediatria, brincar com as crianças. Nós saímos dali e fomos para o orfanato Raio de Luz. Pra que eles vejam outra realidade. Outro exemplo foi no dia dos professores, eu me reuni com eles e eu disse: vocês acreditam que não vai ter nada de dia dos professores nesta escola. Aí um deles disse como que não vai ter? E uma delas disse assim: vamos fazer um cartaz. Vamos colocar na sala dos professores: nós do grupo de teatro desejamos um feliz dia do professor para eles. Tu já deste uma ideia, sabe aquela frase que tu colocaste no “facebook” e vamos fazer. A frase é assim: Professor e Professora, no palco da vida és o personagem principal. Então, a ideia deles que fizéssemos um palco e essa frase no meio, nossa homenagem seria uma coruja, porque é o símbolo do magistério (professora Júlia).

A postura adotada pela professora instiga que as relações interpessoais devem ser estéticas. Com o teatro, ela promove um encontro com a realidade social de outros sujeitos. Ao levar o seu grupo a espaços como o asilo, o hospital e o orfanato, a professora está propiciando que o seu grupo tenha um olhar sobre uma realidade diferente da que eles vivenciam. Desse modo, está estimulando uma relação de “respeito ao outro, ao que é diferente de mim, quando consideramos a multiplicidade de formas de ver, sentir e compreender o mundo. Trazer a estética para o cotidiano escolar é respeitar a diferença entre as pessoas” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 474). Sendo assim, a Educação Estética está presente na sua prática pedagógica de natureza teatral pelo “acolhimento das singularidades e o aprendizado da convivência com outros olhares sobre o mundo” (Ibid.).

Da mesma forma a Educação Ambiental faz-se presente em sua prática, uma vez que, na proposta de um trabalho social e coletivo, está em concordância com um dos princípios defendidos por Loureiro (2012, p. 84), ao declarar que a Educação Ambiental deve promover “a participação ativa das pessoas e grupos na melhoria do ambiente”. E ainda “é preciso estruturar processos participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania” (LOUREIRO, 2012, p. 86). Entendo que a professora, com tal atitude, vai além, fazendo com que as suas ações causem efeitos coletivos e sociais em busca de uma melhoria na qualidade de vida de cada ser humano envolvido. Ao conduzir o seu grupo a ambientes diferentes, a professora está estimulando experiências novas, para ela e para o grupo; assim, essas experiências são sentidas e significadas, causando alguma mudança interpessoal e intrapessoal em cada componente do grupo.

A atividade criadora com o trabalho social realizado junto ao seu grupo de teatro tem origem na experiência anterior, vivida quando pertencia à Pastoral da Juventude. Naquela época, a professora participava como membro da Pastoral, um grupo formado por jovens

pertencentes à Igreja Católica, cujo trabalho consistia em ajudar, auxiliar, ensinar e colaborar com as comunidades menos favorecidas, mobilizando esforços para suprir as necessidades básicas das pessoas que viviam em situações difíceis. É válido resgatar uma fala para lembrar o trabalho que a professora realizava, conforme ela própria menciona: *“nós fazíamos um trabalho nas comunidades mesmo sendo jovens, nós tínhamos um trabalho de ensinar quando era a época do piolho para que as pessoas cuidassem, os bichos de pé, enfim, então, nós estávamos acostumados a fazer esse trabalho de base”* (professora Júlia). A referida experiência anterior foi fundamental para que a professora tivesse ações sociais e coletivas na realidade em que vive. Assim, compreendo que a experiência vivida, sentida, significada permaneceu em sua consciência e em sua imaginação, sendo reconstruída para o trabalho que hoje efetua com o seu grupo de teatro, pois conforme afirma: *“isso na minha vida foi assim muito importante porque eu comecei a pensar se eu queria um mundo melhor, através disso eu poderia fazer mais algumas coisas”* (professora Júlia). A posição da professora me remete às palavras de Molon (2008a, p. 7): “o sujeito é capaz de imaginar, de combinar aspectos do seu meio, de repeti-los, mas também de reinventá-los, uma vez que combina experiências vividas e elabora novas situações”.

Vale dizer que a professora Júlia apresenta uma prática reflexiva no trabalho com o teatro desenvolvido na escola, fundamentada nas experiências anteriores e atuais, “nos saberes e fazeres das experiências históricas, coletivas e singulares e nas condições sócio-político-econômico-histórico-ecológicas e ambientais determinantes na sociedade, que condicionam a realidade social” (MOLON, 2008a, p.11). Sendo assim, verifico que a professora possui “a autonomia e a emancipação social” por ser um “sujeito da estética, da imaginação e da experiência afetiva” (SAWAIA, 2006, p.91). Enfim, as relações pedagógicas e educacionais nas quais se insere a prática do teatro da professora Júlia assinalam a importância de realizar um trabalho que promove a qualidade das interações entre as pessoas envolvidas, culturalmente mediadas no processo de constituição dos sujeitos.

Dando continuidade a presente análise, recorro à segunda participante do estudo apresentado, a professora Madame Staël, que desenvolve o trabalho com o teatro em parceria com o professor Mazzini. Então, em alguns momentos, os depoimentos irão se entrecruzar, principalmente no que se refere à metodologia de trabalho com o teatro, às oficinas e à construção da peça teatral. Manifestando a opinião acerca da metodologia empregada para desenvolver o trabalho com o teatro, a professora Madame Staël assim relata:

A gente trabalha em conjunto. O trabalho com o teatro é um trabalho em grupo se falta algum vai fazer a diferença é um comprometimento. Eu faço esse trabalho com o teatro aliado à nota com a disciplina de Literatura, como um incentivo, porque o aluno está fazendo um esforço extra para estar aqui. Mas eu sempre digo para os alunos que não entrem no teatro pela nota, porque não vale a pena, porque fazer uma prova a mais para eles não tem problema, eles já estão acostumados. Para entrar no teatro tem que querer porque eles vão ser exigidos e eu acho bom eles terem essa consciência do que vai ser trabalhado no teatro (Professora Madame Staël).

A opinião da professora Madame Staël está em acordo com a professora Júlia: para ambas, o teatro é um trabalho coletivo, como ela mesma afirma: *“o trabalho com o teatro é um trabalho em grupo se falta algum vai fazer a diferença é um comprometimento”* (professora Madame Staël). E ao mencionar que *“a gente trabalha em conjunto”*, ela está se referindo também ao projeto de teatro que desenvolve em parceria com o professor Mazzini, na escola onde atuam. Outro ponto que a professora menciona em sua fala é que o trabalho com o teatro está aliado à disciplina de Literatura que ministra na escola, melhor dizendo, os alunos que pertencem ao teatro têm, com isso, parte da nota na referida disciplina.

A respeito desse aspecto, é importante mencionar que o trabalho do teatro aliado à disciplina de Literatura teve origem na experiência anterior, vivida pela professora Madame Staël e pelo professor Mazzini, na época de suas graduações. No entanto, é importante explicar que a referida experiência anterior ocorreu de maneira distinta com os professores. No caso do professor Mazzini, aconteceu quando ele pertenceu ao grupo de teatro vinculado à disciplina de Literatura Brasileira IV, durante o curso de Letras. A professora Madame Staël, embora conhecesse o trabalho com o teatro, optou por não participar do grupo de teatro da sua turma, visto que existia liberdade em relação a tal escolha. Então, a atividade criadora na prática de natureza teatral do professor Mazzini buscou elementos acumulados com a realidade vivida, com a experiência com o teatro, em que estes elementos foram incorporados à sua imaginação, na possibilidade de conservação e transformação da experiência, a qual reuniu as marcas do vivido e possibilitou a abertura para o trabalho cênico realizado (VYGOTSKY, 2009a). A atividade criadora na prática teatral da professora Madame Staël teve origem na experiência contada por seu colega de turma, isto é, a experiência foi construída na sua imaginação por meio do *“âmbito das relações sociais e emergiu na história dessas relações”*; desse modo, a atividade criadora da professora ocorreu de uma *“construção da mente ou sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”* (VYGOTSKY, 2009b, p. 11).

Ao mencionar a metodologia de trabalho com o teatro, a professora esclarece ao seu grupo que: “*para entrar no teatro tem que querer porque eles vão ser exigidos e eu acho bom eles terem essa consciência do que vai ser trabalhado no teatro*” (professora Madame Staël). Sua postura mostra o comprometimento com o trabalho e com o grupo, e ensinar exige justamente comprometimento consigo e com o outro. Ensinar demanda que o professor aproxime teoria e prática, que tenha compromisso com o que diz e com o que faz, com o que é e o que demonstra ser (FREIRE, 2002). Percebo que a professora revela a sua capacidade de analisar, de decidir, de optar, de avaliar e de se autoavaliar. Um sujeito ético, estético, transparente, solidário e justo, que não teme expor as suas convicções.

Outro aspecto destacado pela professora, quanto à metodologia de trabalho com o teatro, refere-se aos temas e à produção da peça teatral com as suas particularidades, conforme ela expressa:

Os temas trabalhados com o teatro são os literários. A gente sempre leva um texto literário e aí vai criar em cima daquele texto. Se for um texto clássico a gente vai criar algumas coisas em cima deste texto, porque tem toda a parte da criação do texto, do figurino, da trilha sonora. A gente faz uma adaptação, modifica algumas coisas e às vezes a gente reconta de outra forma. A gente cria e pede contribuições de todos, mas depende muito do grupo e o que tu estás trabalhando. Às vezes a gente vai ter mais de 2 ou 3 textos mas a gente tenta usar todos fazendo uma adaptação, um gancho de uma história com a outra. Quando a gente tem várias histórias, dentro da temática a gente procura complementar, porque um complementa o outro e fica mais fácil de fazer (professora Madame Staël).

A professora Madame Staël aborda a questão de criar algo novo a partir de textos literários, realizando as composições necessárias para que o texto teatral seja coerente com a realidade. Outro aspecto importante da sua atividade criadora é a solicitação da participação dos alunos para criar o algo novo, em que são ouvidas e discutidas as ideias a partir das experiências anteriores de todos integrantes do grupo, com vistas à criação da peça teatral. A ideia também está em consonância com a professora Júlia, que propicia a construção do texto coletivamente. Assim, o teatro torna-se uma arte coletiva em toda a sua realização cênica; a encenação não representa a palavra de uma pessoa, mas a palavra coletiva de um grupo, que constrói e socializa o saber teatral (PAVIS, 1999). O trabalho que a professora Madame Staël e o professor Mazzini propõem diz respeito a um coletivo em processo de criação, que vai do texto ao espetáculo, significando a participação de todos, sem abolir a delegação dos responsáveis pela coordenação e direção do grupo. Ou seja, ocorre a divisão de tarefas,

estabelecida de acordo com a especialidade e a habilidade dos participantes do grupo de teatro (FISCHER, 2003). Isso pode ser observado na opinião da professora, que assim se expressa:

Eles criaram os diálogos e depois eu peguei aqueles diálogos, levei pra casa, dei uma arrumada e o professor Mazzini contribuiu com o texto do Gil Vicente do teatro português, depois com o Passárgada do Manuel Bandeira e a trilha sonora a gente faz, então, a gente vai costurando todas as possibilidades até chegar ao ponto que a gente diz: está bom! Claro nunca fica perfeito, porque é uma criação e para os olhos de um está bom e de outro ainda poderia ter mais alguma coisa (professora Madame Staël).

Outro aspecto mencionado na verbalização, pela professora, diz respeito às oficinas onde há a construção, a elaboração, a criação do espetáculo, pois, conforme ela declara: “a gente vai costurando todas as possibilidades até chegar ao ponto que a gente diz: está bom!” (professora Madame Staël). O costurar a que a professora se refere é o movimento de criação e recriação, que ocorre constantemente em todo o trabalho teatral, ou seja, é a “imaginação aliada à criação [...]. O processo de criação é amplo e integral, pois requer, além da imaginação, observação, inteligência, sensibilidade, compreensão, representação e recriação constantes” (SILVA, 2000, p. 126).

Para a professora, criar é “dar uma forma a algo novo” (OSTROWER, 1987, p. 09) e, por ser novo, traz para a superfície o inusitado, o inesperado, o inacabado: “claro nunca fica perfeito, porque é uma criação e para os olhos de um está bom e de outro ainda poderia ter mais alguma coisa” (professora Madame Staël). Da mesma forma, a professora tem a consciência de que a criação é um experimento construído coletivamente e revela o imaginário, o sentimento, o pensamento das pessoas que integram o grupo de teatro e, por serem humanos, são seres culturais, históricos e inacabados, como afirma Freire (2002, p. 55): “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Desse modo, a professora apresenta uma posição democrática e crítica, buscando, em suas ações, desenvolver um trabalho significativo para ela e para os outros. Também identifiquei uma vontade e um prazer em efetuar o trabalho com o teatro, pois é por meio dele que a professora visualiza uma mudança na maneira de ser e de ver o mundo onde vive.

Recorro à opinião do professor Mazzini, o qual também apresenta uma postura crítica e reflexiva em relação às suas ações, conforme se pode observar em sua fala:

Ultimamente a gente tem feito um comentário maior com eles, no início a gente impunha, mas agora a gente vai ficando mais experiente e esse

aspecto é interessante, a gente deixa o aluno dar um pouco mais de si, porque ele não é um profissional, ele é um amador e a gente naquele momento a gente tem que exigir dele o máximo, mas tem que ter uma dosagem (professor Mazzini).

No depoimento do professor, verifico que ele repensa a sua prática de natureza teatral, visto conseguir perceber que, hoje, possui um comportamento diferente do anterior. O pensamento de Freire (2002) vai na mesma direção das palavras do professor: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]” (FREIRE, 2002, p.44). Nesse sentido, o professor tem consciência de que é preciso exigir, mas dentro de uma realidade possível, sem deixar marcas no outro, respeitando o ritmo de cada um.

Amplio a discussão envolvendo as oficinas com o seguinte depoimento do professor Mazzini:

A continuidade das peças que a gente vem realizando ao longo desses anos, as muitas peças que a gente já fez, cada história é uma história. A gente já fez comédia, drama, romance e já fizemos peças infantis. Então, este mundo do teatro é fantástico, porque a gente sempre pode estar criando coisas novas, eu digo são pequenas coisas que levam a peça fechar com chave de ouro (professor Mazzini).

O professor Mazzini traz a questão do mundo fantástico que é o teatro, pois há o espaço para criar o que está na imaginação. Por menor que seja a fantasia criada, terá sua importância para atingir a compreensão da mensagem apresentada para o espectador. O professor também comenta que procura trabalhar com a diversidade dos gêneros literários, a fim de estimular a fantasia, buscando, para cada peça criada, a combinação necessária aos diferentes gêneros. Nesse sentido, reforço, com o pensamento de Vygotsky (2009a, p. 23), que “tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, [...] todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta”.

Novamente resgato uma manifestação do professor Mazzini acerca do trabalho com as oficinas, que visam à construção da peça teatral para a análise desta unidade. Ele acrescenta que

a gente depende da voz do aluno, porque eu pressionava muito eles para que eles falassem alto, porque normalmente o aluno (no palco) não gosta de falar alto, ele gosta de estar com o radinho ou celular, gostam de estar namorando tudo aquilo a meia voz, aí tu imaginas no palco tem que falar alto. A gente ensina nas oficinas que isso é o mínimo que ele tem que saber

de teatro, a voz do aluno é comunicação, a voz do ator é comunicação, a gente não pode ter um ator que fale baixinho (professor Mazzini).

Ao expressar o trabalho com as oficinas, o professor aborda um ponto importante para o desenvolvimento do trabalho com o teatro: a voz. Ou seja, *“a voz do aluno é comunicação, a voz do ator é comunicação” (professor Mazzini)*. Compreendo que o tipo de peça de teatro, bem como o trabalho desenvolvido pelos professores necessita da voz, da comunicação, pois eles não trabalham com o teatro de outra forma. Assim, a voz do ator é fundamental no momento da interpretação para que o público compreenda o que está sendo encenado. Dessa maneira, *“o trabalho com a voz precisa resultar num domínio de tal ordem que a sua utilização pareça ao mesmo tempo totalmente espontânea e inteiramente submissa às exigências do papel” (ROUBINE, 2002, p. 24)*. A prática teatral do professor consiste em ensinar aos seus alunos que é preciso sentir e expressar o personagem que estão interpretando, pois é fundamental traduzir as reações espontâneas para que ele ganhe vida. Conforme o relato do professor, *“a gente ensina nas oficinas que isso é o mínimo que ele tem que saber de teatro” (professor Mazzini)*. Recorro ao pensamento de Pavis (1999, p. 432) e sua afirmação de que a voz é a *“assinatura íntima do ator [...], a altura, a potência, o timbre, a coloração da voz são fatores puramente materiais [...], eles permitem identificar imediatamente o personagem”*.

Nesse sentido, a atividade criadora, com o trabalho com as oficinas, está relacionada à experiência com o teatro que o professor viveu e possibilitou-lhe planejar, projetar e construir novas ações a partir da construção histórica, coletiva da experiência acumulada (VYGOTSKY, 2009a). Com o trabalho em questão, o professor destaca a relação da voz com o corpo; isso porque *“a voz é uma extensão, um prolongamento do corpo no espaço” (PAVIS, 1999, p. 432)*. E ainda acrescento que *“a voz situa-se, portanto, no lugar de um encontro ou de uma tensão dialética entre o corpo e o texto” (Ibid.)*. Enfim, a voz é a ligação entre o corpo e a linguagem, das palavras presentes no texto, inerentes ao discurso e que são articuladas de maneira sensível, a fim de despertarem a emoção no espectador. Reforço o dito com as palavras das autoras De Oliveira e Stoltz:

No teatro, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator. É necessário que tanto o ator como o público aprendam a organizar logicamente essas informações para compreenderem o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem entre si. Essas informações, antes de chegarem ao palco, estão presentes na sociedade, são construídas nela e nas relações que nela se estabelecem. Há, então, um processo até certo

ponto intuitivo pelo qual ator e plateia aprendem um com o outro sobre a realidade que os cerca (DE OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 87).

Vale ressaltar que o professor precisou reforçar o trabalho com a voz porque a timidez era e ainda é uma característica dos integrantes do grupo de teatro pois, segundo o professor, *“eles perderam a vergonha de falar, porque antes de entrarem no teatro eles eram cheios de vergonha e eram tímidos. E no final eles são outras pessoas”* (professor Mazzini). As oficinas ajudaram na superação da timidez, pois o professor Mazzini e a professora Madame Staël ofereceram diversas oportunidades em um clima adequado para a atuação, propiciando segurança na interpretação de um personagem. Percebo também que ambos favoreceram a socialização dos alunos pertencentes ao teatro porque, conforme o professor, *“eles perderam a vergonha de falar”* (professor Mazzini). Isso ocorre porque, mesmo quieto, está participando, está trabalhando o emocional, a memória e, conseqüentemente, está se colocando no lugar do outro (DOLCI, 2003b). Nessa medida, com o teatro, tanto os professores quanto os alunos passam a se conhecer melhor e a se compreender, avançando possibilidades e estabelecendo novos limites (Ibid.).

Continuo esta análise, com mais um posicionamento da professora Madame Staël acerca da construção da peça teatral por meio das oficinas. Diz ela:

É muito subjetivo, cada um tem um olhar. É eles improvisam muito. Eles vão vendo o que podem melhorar. Eles já entenderam o espírito da coisa. Eles começam a se entregar mais no papel. E eles criam muito em cima também. Às vezes eles dizem: tu podias fazer assim ou tu não devias fazer assim... Eu vejo isso que eles vão aprimorando e vão compreendendo mais o papel e isso é muito bom (professora Madame Staël).

Observo na manifestação destacada a experiência estética presente na prática da professora. Quando afirma que *“é muito subjetivo, cada um tem um olhar”* (professora Madame Staël), está declarando que a construção da peça com todas as suas particularidades tem o olhar de cada um do grupo e retrata uma construção grupal daquele momento. Assim, é oportuno recordar o pensamento de Pereira (2012, p. 192), segundo o qual, *“podemos captar e experimentar esteticamente qualquer coisa, sim. E essas experiências sempre apresentam um grande potencial formativo para os sujeitos nelas implicados”*. Percebo que a professora possui esse entendimento na sua fala e considera o trabalho com as oficinas fundamental para o avanço na constituição dos sujeitos. Desse modo, *“o texto gerado a partir das improvisações, além de nascer com a linguagem da tribo, exige maior criação e envolvimento de todos”* (SILVA, 2000, p. 160). A criação e a improvisação promovem no grupo um

encontro de novas ideias, novas cenas, outros desdobramentos até o surgimento do texto, do cenário, do figurino, das músicas, das coreografias, sempre com o olhar atento e crítico da professora e do professor, procurando associar todos os elementos pertencentes a cada cena em uma linguagem harmônica e adequada à história representada na peça teatral.

A seguir, outro trecho com a opinião da professora, que esclarece em mais um aspecto a metodologia empregada para desenvolver o teatro na escola, expondo o objetivo com o trabalho. Conforme ela expressa,

O teatro na escola tem que ser um trabalho dos alunos e não ficar em função das datas comemorativas. A gente não faz um teatro para datas específicas, de um tema específico. Nós sempre tivemos liberdade de expressão e a escola nunca impôs nada. É um trabalho que visa os textos literários não tem outra preocupação. Nós não participamos com o teatro, por exemplo, da festa junina da escola porque eu me nego, porque não tem a ver com o trabalho que a gente faz. O casamento na roça o aluno, vai à internet, pega o texto e qualquer um deles tem capacidade de interpretar e eu não vou parar um trabalho de construção do texto, de construção dos personagens, da peça que a gente está fazendo para ensaiar o casamento da roça. É muito mais interessante o trabalho com os textos literários que tem fundamento (professora Madame Staël).

Na manifestação recém-citada, a professora deixa clara a diferença entre encenar um texto pronto e um texto criado por todos os integrantes do grupo; mesmo tendo como base o texto literário, este irá passar por uma leitura, uma adaptação, terá o olhar e as experiências do grupo no processo de construção da peça teatral. Conforme ela diz, “*o teatro na escola tem que ser um trabalho dos alunos e não ficar em função das datas comemorativas*” (professora Madame Staël). Desse modo, a professora traz um aspecto importante para a discussão: o trabalho construído com a participação de todos os integrantes do grupo de teatro; assim, percebo que ela organiza este trabalho de modo a provocar o interesse de todos e, ao mesmo tempo, de estimulá-los a agir para aprender, pois a atividade do sujeito sobre o mundo é que lhe permite se apropriar do conhecimento e da cultura (VYGOTSKY, 2010a).

Quando a professora assim se coloca: “*eu não vou parar um trabalho de construção do texto, de construção dos personagens, da peça que a gente está fazendo para ensaiar o casamento da roça. É muito mais interessante o trabalho com os textos literários que tem fundamento*” (professora Madame Staël), está afirmando que o seu trabalho se pauta na criação de algo a partir de combinações e reelaborações de experiências anteriores; para tanto, a fantasia, a imaginação, o pensamento e o sentimento são imprescindíveis, pois é a capacidade de imaginar que fundamenta a atividade criadora. Vale ressaltar que, ao construir

o personagem, “o ator não precisa experimentar determinadas situações para poder sentir uma emoção e reproduzi-la no teatro. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos, via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco” (DE OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 86-87). Enfim, com o teatro, a professora tem a permanente e infindável possibilidade de transformar a realidade e de ser por ela transformada, à medida que propõe um trabalho de construção de algo novo em vez de reproduzir o que já existe.

Apresento a fala do professor Mazzini acerca da prática do teatro, na qual menciona alguns pontos importantes em que o professor precisa pensar para trabalhar com o teatro. Segundo ele,

Fazer teatro é divertido, fazer teatro é uma coisa que transcende a aula, a sala de aula. É uma brincadeira, uma festa. O nosso trabalho com o teatro se a gente não tem uma noção a gente acha que está tudo solto. Lembro-me de algumas regras basilares, tais como: (a) sê paciente: pensa sempre no público; (b) procura manter um clima de alto astral... Sempre; (c) troca ideias e/ou opiniões com os artistas (alunos); (c) tente um “mix” mais real: aproxime-se do virtual (professor Mazzini).

Na opinião do professor, percebo que a experiência com o teatro teve um significado muito importante, já que as relações construídas com as outras pessoas foram fundamentais para a sua constituição e para a constituição da sua subjetividade. O pensamento de Molon (2009a) é apropriado ao momento da discussão: “a participação do outro acontece em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões, ou seja, em um cenário constituinte e constituído de significações, isto é, no mundo de significações” (MOLON, 2009a, p. 60). Da mesma forma, associo a experiência relatada à terceira forma de relação entre a atividade da imaginação e a realidade, elaborada por Vygotsky (2009a): a de caráter emocional. No caso do professor, ocorre primeiramente os sentimentos, influenciando na fantasia, ou seja, no momento em que ele viveu a experiência com o teatro na época de sua formação acadêmica; para tanto, é preciso recordar um pouco da sua história, resgatando suas próprias palavras: “*tem que ter um prazer todo especial em fazer, tem que fazer com prazer*” (professor Mazzini). Na verbalização impregnada de sentimentos, percebo a emoção, nutrindo a sua imaginação e, por sua vez, correspondem a esse sentimento. Logo, a emoção, o sentimento não provocou apenas uma “expressão externa, corporal, mas também interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões” (VYGOTSKY, 2009b, p. 26) e que pertence a um determinado momento da vida do

professor. E após ocorre a imaginação influenciando os sentimentos, fazendo-me perceber que, para o professor, a concepção de teatro tem um significado emocional, ou seja, “todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (Ibid. p. 28). Isso pode ser notado na manifestação do professor, quando diz que: “*fazer teatro é divertido, fazer teatro é uma coisa que transcende a aula, a sala de aula. É uma brincadeira, uma festa*” (professor Mazzini). Compreendo que, na fala em destaque, o professor retrata as impressões externas vividas com o teatro, as quais provocam sentimentos na reelaboração da sua atividade criadora. Assim, a experiência anterior com o teatro provocou emoções no seu interior e esses sentimentos o impulsionaram a desenvolver, hoje, uma prática de natureza teatral na escola, a fim de que as novas experiências ocorram, procurando manter sempre vivas as emoções sentidas e os momentos prazerosos que ficaram guardados na sua consciência, na sua memória. Ou seja, “ele ‘re-sente’ a emoção e lhe confere um novo significado (ressentir, aqui, no sentido de sentir novamente, e não como ruminação de sentimentos). [...] uma reorganização cognitiva que leva o indivíduo a sentir e a ressignificar seus estados emocionais” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p.471).

Desse modo, o professor constituiu-se e continua se constituindo com as suas relações externas e internas, movido pelo sentimento de trabalhar com o teatro, um elemento fundamental para a sua vida. Conforme Molon (2009a, p. 112), o eu é “constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo”.

Na sequência da manifestação do professor, é importante sublinhar que ele se encoraja e lança alguns pontos importantes a serem pensados quanto ao trabalho com o teatro, conforme ele mesmo diz: “(a) *sê paciente: pensa sempre no público; (b) procura manter um clima de alto astral... Sempre; (c) troca ideias e/ou opiniões com os artistas (alunos); (c) tente um “mix” mais real: aproxime-se do virtual*” (professor Mazzini). Nessa opinião, verifico que o professor apresenta uma postura reflexiva, dialógica e crítica (FREIRE, 2002) diante de sua prática de natureza teatral. Ao citar determinados pontos que considera importantes para o trabalho com o teatro, ele mostra características de um professor que pensa no outro, que tem respeito pelo outro. É estar aberto para o processo de ensinar e aprender, com a participação de todos os sujeitos envolvidos por meio do diálogo, da partilha de ideias (FREIRE, 2002) e da construção em grupo, realizando as tarefas com otimismo e aproximando-se da realidade do aluno. Percebo a presença da Educação Estética no seu fazer teatral, pois há a construção de relações mais harmônicas, que promovem o acolhimento e que provocam um novo olhar para o múltiplo, o diferente. Assim, “a sensibilidade estética surge

nesse processo de percepção dos objetos que transcende a dimensão utilitária direta e ultrapassa uma atitude unívoca diante da realidade” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 470). Ou seja, o professor entra em contato com o objeto, que é o teatro, não apenas sensível, mas também intelectual e afetivamente; assim, a relação estética apresenta um sentido e um significado social e humano.

No trabalho com o teatro que os professores desenvolvem na escola, percebo a presença da Educação Ambiental, pois há uma construção de “processos individuais e coletivos” por meio de uma “práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes” (LOUREIRO, 2006a, p. 31). Enfim, uma prática teatral que propicia a mudança no processo educativo de todos os sujeitos, favorecendo um movimento constante de construção do ser como um todo, de modo crítico e emancipado. Uma prática criativa permeada pela reflexão, pela palavra, pela compreensão (FREIRE, 2002), possibilitando uma nova compreensão da realidade da comunidade onde estão inseridos, promovendo uma mudança de hábitos e atitudes nas próprias relações sociais.

Outra opinião que apresento para compor esta análise é a da professora Ana, que manifesta a sua metodologia de trabalho com o teatro, primeiramente com os alunos da Educação Infantil:

Com os pequenos é através da observação e com eles têm as apresentações do dia dos pais, do dia das mães, mas não tem essa coisa de fazer “musiquinha de gestinho”. Então, eles contaram através da música, da dança e um pouco de teatro a história da Pequena Sereia. Eu penso que se perde um pouco se eu levar tudo pronto e disser para eles: vai ser assim e pronto. Então, a minha turma constrói junto comigo, vamos sentar juntinhos. Bom, esse ano eles querem que a gente fale de princesa. Que princesa nós vamos ser? Eles escolhem. Que vocês querem fazer? O que tem na história? Tanto é que não tinha príncipe na história deles tinha marinheiro, pirata e pescador, príncipe não tinha, mas tinha tudo que tem no mar aí eles fizeram, montaram e eu ajudo, claro, trago as músicas, trago as coisas (professora Ana).

No depoimento citado, observo que a professora tem uma prática fundamentada na experiência vivida anteriormente com o teatro, na qual construía, com a colaboração dos outros integrantes do grupo cênico a que pertencia, o texto, o figurino, o cenário, a sonoplastia, enfim, a peça em si. Essa experiência acumulada de produzir, criar, construir coletivamente a peça teatral foi significativa para a sua constituição. Lembro-me dos ensinamentos de Molon (2008) e sua afirmação de que “as relações sociais são constitutivas

do sujeito, com isso não são meros eventos sociais ou variáveis que podem ser controladas e manipuladas, pois são constitutivas e constituintes dos sujeitos” (MOLON, 2008a, p. 2). Assim, a experiência com o teatro constituiu a professora Ana para que, posteriormente, reelaborasse essa experiência anterior em sua atual prática com o teatro.

À medida que a professora Ana estrutura a sua prática na construção coletiva, colaborativa e participativa, não há espaço para a representação de peças decoradas, conforme ela própria diz: “[...] *mas não tem essa coisa de fazer ‘musiquinha de gestinho’*” (professora Ana). Para ela, o importante é construir algo com sentido e significado para os alunos e também para ela; é criar algo novo a partir de ideias compartilhadas no grupo e que estão alicerçadas nas experiências vividas por cada um (VYGOTSKY, 2009a). Ela coloca que: “*eles contaram através da música, da dança e um pouco de teatro a história da Pequena Sereia. [...] A minha turma constrói junto comigo, vamos sentar juntinhos*” (professora Ana); isso garante um diferencial à sua prática. Conforme Sawaia (2006, p. 91), “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem”, no caso presente, pela professora Ana. A metodologia de trabalhar com o teatro de maneira coletiva está de acordo com a posição das professoras e do professor, apresentadas anteriormente nessa discussão.

Percebo, na exposição da professora, que ela possui uma postura crítica e acolhedora: “*eu penso que se perde um pouco se eu levar tudo pronto e disser para eles: vai ser assim e pronto*” (professora Ana). Também apresenta na sua prática uma relação dialógica, pois acredita na construção coletiva do conhecimento, fundamentada no diálogo, no compartilhar ideias, na colaboração, na cooperação, no afeto e no respeito entre aluno e professor (FREIRE, 2002).

Ainda sobre o trabalho com a Educação Infantil, a professora Ana revela mais um pouco da sua metodologia com o teatro, relatando o que segue:

Eu conto a história e depois a gente dramatiza a história, troco os personagens entre eles. Então, eles estão fazendo teatro, representando a história sem se dar por conta que é teatro. E a gente apresenta para as outras turmas. Por exemplo, um assunto trabalhado era os dinossauros e eles todos fizeram fantoches de meia, eles todos sentaram comigo e inventaram uma história muito boa, a história deles e eu era a narradora. Eles foram interpretando o personagem e eu ia contando e cada um tinha uma fala e aí no final eles dançavam, os fantoches todos dançavam. Então, eu faço assim com os pequenos: eles inventam a história deles, eles dizem e eu escrevo. São crianças de cinco anos, cinco anos fazendo seis. E escrever histórias é o que eles mais gostam, mas eles gostam que eu leia e depois eles recontem a história do jeito deles (professora Ana).

Ao desenvolver a sua metodologia de trabalho com o teatro para as crianças, percebo que a professora Ana possui um cuidado com o outro e consegue se colocar no lugar desse outro, para enxergar a si mesma. Ou seja, a professora Ana precisa do olhar dos seus alunos, diferente do seu, para conseguir enxergar diferente do que ela vê e, assim, se enxergar (BUSSOLETTI; MOLON, 2010; BAKHTIN, 2010a). Verifico tal atitude quando propicia momentos cênicos sem precisar anunciar que estão realizando uma representação teatral. Isso ocorre porque o objetivo da atividade está no processo, na oportunidade de ter uma experiência estética. Conforme ela mesma relaciona, *“eles estão fazendo teatro, representando a história sem se dar por conta que é teatro”* (professora Ana). Para Vygotsky (2009a, p. 90), “as obras compostas pelas próprias crianças, ou por elas improvisadas no decorrer da sua criação, se aproximam mais da compreensão infantil”. Também noto esse olhar para o outro quando ela diz: *“eles inventam a história deles, eles dizem e eu escrevo [...], porque são crianças de cinco anos, cinco anos fazendo seis”* (professora Ana). Trata-se de crianças que ainda não estão com a habilidade da escrita desenvolvida, mas apresentam desenvolvimento na habilidade oral, que já é o suficiente para a atividade criadora da professora se fazer presente em sua prática, buscando em experiências vividas no início da sua docência, quando contava histórias teatralizadas para as crianças. De acordo com a professora, *“na recreação e na biblioteca sempre preparei horas do conto com histórias contadas de forma teatral, dando vida e voz aos personagens, o que mantinha os alunos interessados e atentos”* (professora Ana).

A prática pedagógica de natureza teatral da professora está relacionada a sua constituição, estabelecendo as conexões e fazendo as relações que ocorrem na sua imaginação. Desse modo, (re)elabora o que se faz presente na sua consciência “pelas mediações semióticas que manifestam diferentes dimensões do sujeito, entre elas: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, a estética, a imaginação” (MOLON, 2008a, p. 2-3). Vale dizer que, ao viver a experiência estética com a Educação Infantil, consegue visualizar o movimento de criação de algo novo, pois, conforme menciona, *“eles todos fizeram fantoches de meia, eles todos sentaram comigo e inventaram uma história muito boa, a história deles e eu era a narradora. Eles foram interpretando o personagem e eu ia contando e cada um tinha uma fala e aí no final eles dançavam, os fantoches todos dançavam”* (professora Ana). A atitude da participante me remete às seguintes palavras de Vygotsky (2009a, p. 89): “é uma criação falada, dialogada, obra das crianças, que têm necessidade dela e a compreendem, acabando, por outro lado, por ser como

que parte de um todo, qualquer coisa como a preparação ou parte integrante de um jogo interessante e completo”.

Recorro à opinião da professora Ana, que manifesta a sua metodologia de trabalho com o teatro, agora, com os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Assim se expressa:

Eu trabalho com textos escritos por eles, com os maiores eu aprofundo mais e avanço na questão da criação do texto, da dramatização. Então, no projeto tem o “como fazer?” Eles disseram, a gente quer fazer teatro, e era o livro sobre drogas e aí eu deixei livre. Eles tinham um trabalho escrito para entregar, teorizar, por exemplo, eram seis temáticas: adolescência e drogas, adolescência e gravidez... E conforme cada grupo ganhou uma temática para fazer um estudo para apresentar, eles tinham que escrever um texto teatral, uma esquete sobre o tema. No teatro eles escolhem a temática, eu ajudo dando sugestões e tem que ter uma relação com o livro, e eles escrevem o texto. Lembro-me de uma turma que eles fizeram as esquetes, levaram tudo, todos os grupos apresentaram, todos os grupos fizeram, eles quiseram repetir e eles fizeram teatro de novo do mesmo jeito no outro bimestre. Eles fizeram teatro dentro do trabalho deles e isso é o que mais ocorre. Eu gosto de incentivar desde os pequenos até os grandes a se expressarem através da arte (professora Ana).

Da mesma forma como desenvolve o trabalho com o teatro na Educação Infantil, também oportuniza tal atividade com os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, porque está presente o fato de ser possível realizar experiências estéticas em sua prática docente. Essa atitude me remete ao pensamento de Pereira (2012, p. 192), segundo o qual, “o fato de termos produzido uma interpretação a partir de uma experiência é a evidência de que *cada um* que experimente o que experimentamos poderá produzir *outra* interpretação”; e ainda complementa que “se chegamos a produzir *uma* interpretação, é porque *infinitas* outras interpretações permanecem como interpretações possíveis” (Ibid.) (Grifo do autor).

Isso significa que a professora Ana, ao inserir o teatro na sua prática, permite que outras experiências surjam e, com isso, estabelece-se a possibilidade de compreender melhor a realidade onde está inserida. Entendo que a professora tem um olhar acerca da experiência, enquanto os outros terão visões diferentes do olhar da participante, pois somos sujeitos históricos e temos experiências distintas, as quais contribuem na construção coletiva da peça teatral. Conforme ela coloca, “*eu trabalho com textos escritos por eles, com os maiores eu aprofundo mais e avanço na questão da criação do texto, da dramatização*” (professora Ana). A produção do texto cênico torna-se um momento em que ocorre uma mediação nas relações entre a professora-diretora e os alunos-atores, além de permitir que tais relações se estreitem, “possibilitando a objetivação da subjetividade na obra encenada” (ZONTA;

MAHEIRIE, 2012, p. 598). Nesse sentido, a relação da diretora e dos alunos com a arte criada implica um “processo de produção de sentidos que se movimentam no impulso das situações vivenciadas – criadas, ensaiadas, encenadas, recriadas – e que se interconectam na constituição dos sujeitos” envolvidos nesse processo de criação (Ibid.).

Outro ponto que vale salientar na sua metodologia de trabalho diz respeito à oportunidade dada ao grupo de escolher o assunto que será encenado, pois, para ela, “*no teatro eles escolhem a temática, eu ajudo dando sugestões e tem que ter uma relação com o livro, e eles escrevem o texto*” (professora Ana). A atividade criadora, propiciada pela metodologia de trabalho com o teatro teve origem com a experiência anterior vivida pela professora na época escolar, na qual o grupo de teatro a que pertencia tinha a liberdade para construir o texto, os personagens, as cenas, a história em si que seria dramatizada. Compreendo que a experiência acumulada com o teatro significou e consolidou-se na sua imaginação, perpetuando-se na sua maneira de ser e no seu fazer docente (VYGOTSKY, 2009a, 2009b; SAWAIA, 2006; SMOLKA, 2006).

Ao declarar que “*eu gosto de incentivar desde os pequenos até os grandes a se expressarem através da arte*” (professora Ana), a professora destaca a importância da arte na sua prática pedagógica, especificamente o teatro, porque como ela mesma diz, “*foi tão bom para mim, para eles vai ser bom também*” (professora Ana). Percebo que a experiência anterior com o teatro a afetou, fazendo com que procure proporcionar em sua sala de aula o trabalho com a sensibilidade e com o desenvolvimento das habilidades e das capacidades de cada um que está envolvido nesse processo. Sendo assim, a professora tem consciência de que “*eu estou aprendendo quando estou trabalhando junto com eles, me desenvolve como pessoa, como professora*” (professora Ana). Noto que esse ambiente acessível à arte ajuda a professora na sua formação, na sua constituição como sujeito que busca mudanças em sala de aula, habilitando-a para construir algo novo no seu fazer docente, pois “a arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer os nossos sentidos” (READ, 2001, p. 16). Reforço essa postura com mais um pensamento de Read (2001):

a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas. Não se trata tanto de um princípio governador a ser aplicado à vida, mas de um mecanismo governador que, somente correndo riscos, podemos ignorar. Minha asserção final será que, sem esse mecanismo, a civilização perde seu equilíbrio, mergulhando no caos social e espiritual (READ, 2001, p. 15).

Seguindo a análise da presente unidade, cito mais uma opinião da professora Ana quanto à metodologia de trabalho com o teatro por meio das oficinas para a construção da peça teatral:

o maior trabalho com o teatro que eu fiz até agora, dentro desses muitos livros que eu já trabalhei, tinha a Megera Domada, de Willian Shakespeare, traduzida por Walcyrr Carrasco, que já é um texto de teatro, o livro é um texto de teatro. [...] E a turma toda quis este livro, no segundo bimestre, a gente montou esse projeto do teatro: quem quer ser ator, quem quer ser figurinista, quem quer construir o cenário, quem quer ser sonoplasta, quem quer ser roteirista. Eu deixei bem claro que os roteiristas e os atores eram o que mais iriam trabalhar iam ter que pegar junto comigo. Então, eu estruturei e coloquei qual é a função do ator? O ator ele tem que conhecer o texto, conhecer o seu personagem, trabalhei com eles o porquê trabalhar com o teatro, levei textos sobre a história do teatro, durante todo o bimestre. O figurinista qual é a função, aí eles desenharam as roupas, fizeram, foram comprar os tecidos comigo, foram na costureira. Mas voltando ao número de alunos e de atores, a gente teve que adaptar o texto porque tinham mais meninos do que meninas, e eles eram 28 alunos e só tinham 14 personagens na história, mas adaptamos, criamos, construímos juntos, os roteiristas tiveram o trabalho de trocar todo o texto, a turma que toda se envolveu, foi lindo (professora Ana).

O trabalho que a professora realiza é fundamental para o entendimento da linguagem teatral e do papel de cada um no espetáculo cênico. Ao trazer essa aprendizagem para a sua sala de aula, está trabalhando com a Educação Estética no ambiente escolar. Na vivência dessa montagem, o grupo modifica-se, pois o sentir, o viver e o experimentar estão em cena. Enfim, ensaiar, marcar cenas, memorizar falas, produzir figurinos e cenários possui uma lógica comunicacional do estar junto, compartilhando os momentos para a construção do espetáculo. Sendo assim, “ensaiar uma peça, também na escola, requer trabalho, amor e dedicação, técnica e arte, subjetividade e objetividade, dor e prazer. Muito mais trabalho e amor do que as pessoas costumam supor [...]” (SILVA, 1999, p. 171-172). Pensado desse modo, o teatro é um trabalho coletivo, um trabalho sério, que precisa, necessariamente, do sentir e do saber para se fazer completo e feliz.

A professora, ao inserir o teatro na sua prática, pressupõe uma atitude de manter acesa a linguagem teatral em sua vida, assim como de buscar a experiência anterior, vivida com o teatro e que pertence a sua história. A ligação do passado e do presente é um estímulo para aproximar os significados e as emoções sentidas. Da mesma forma, a experiência teatral provoca na professora um olhar interpretativo para a sua prática, um olhar crítico acerca da realidade em que vive, pois, ao longo do processo de construção da peça, os integrantes são incentivados a dialogarem a respeito das diversas questões presentes nas cenas, na história

dramatizada, as quais são relacionadas às questões sociais do dia a dia. Segundo a professora, os temas são polêmicos e abrem espaço para a discussão no grupo, conforme ela expressa:

São temas mais polêmicos. Eles falam do que eles quiserem. Se eles quiserem fazer teatro eles vão tentar o mais próximo possível do que a gente está trabalhando, do jeito que eles quiserem, os temas são muito variados não tem um tema fixo. Geralmente eu não consigo trabalhar com grandes grupos, a Megera Domada foi o único com a turma toda, mas prefiro em grupos menores, mais do que 10 em cada. Eu os divido em grupos de 6, 7 e 8, mas é dividido em grupos, e em pequenos grupos, muito mais do que isso não dá muito certo, não funciona muito bem (professora Ana).

No trecho em destaque, a professora aborda a questão da metodologia e esclarece que geralmente trabalha com pequenos grupos. Compreendo que, ao trabalhar com pequenos grupos, existe uma aproximação maior entre os participantes dos mesmos. Ela reforça que “em pequenos grupos, muito mais do que isso não dá muito certo, não funciona muito bem” (professora Ana). Essa atitude está condicionada a sua experiência anterior, vivida com o teatro, quando participava do grupo cênico da escola. Percebo que a experiência acumulada foi importante e propiciou aprendizagens para a construção desse trabalho com o teatro, tornando-se a motivadora para que a atividade criadora se originasse da experiência vivida, sendo ressignificada e reconstruída de acordo com a realidade em que atua (VYGOTSKY, 2009a).

Na sequência, outra manifestação da professora no que se refere às oficinas de teatro:

No processo de escrita é muita gente falando, então eu vou para o pátio e cada grupo vai pra um canto. Só que no final de cada aula eles têm que me dar um retorno porque tem uns que gostam de uma brincadeira. Então, tem que entregar e aí eles discutem. Como eu te disse, cada grupo vai para um canto do pátio e eu vou passando de grupo em grupo para ver o que eles estão fazendo, dando ideia, o que tu achas professora. Aí eles me entregam o que foi produzido eu tiro xerox e entrego para eles. Que eu fico com o início aí naquela semana eu trabalho o que é um texto de teatro, eu trago alguns exemplos, o que não pode faltar, eu não exijo muito o roteiro, eu queria que eles produzissem. Alguns até me entregaram o resumo do que ia ser a história e depois eles passaram pra fala, pra não atrapalhar a produção deles, porque às vezes eles estão empolgados. Eles criam mais ou menos como uma sinopse. Depois eles vão aumentar essa sinopse, colocando as falas nas oficinas, nos ensaios. Eu também digo que cada um tem a sua responsabilidade, cada um tem que trazer... Em todos os trabalhos eu faço isso, quem vai trazer o quê em cada grupo para o grupo funcionar (professora Ana).

Nas oficinas, a professora emprega uma metodologia de trabalho com o teatro conforme a disponibilidade de espaço e tempo de que dispõe na escola. Vale ressaltar que a construção do texto teatral exige a partilha de ideias, o diálogo, a discussão em defesa do ponto de vista e, como ela salienta, *“no processo de escrita é muita gente falando, então eu vou para o pátio e cada grupo vai pra um canto. Só que no final de cada aula eles têm que me dar um retorno”* (professora Ana). Noto que, ao escolher o pátio da escola para os alunos realizarem a escrita sob a sua orientação, ela está oportunizando a todos um ambiente ao ar livre, propiciando que se libertem do espaço da sala de aula, fechado, limitado e com móveis dispostos em filas. A postura da professora está fundamentada na relação de comprometimento, responsabilidade, organização e respeito com o seu ofício e com os seus alunos. Assim, a relação entre a professora e os seus alunos se fortalece; posso dizer que *“estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo”* (FREIRE, 1979, p. 30). E conforme explica Silveira (2011),

O teatro [...] favorece o espaço para a criação; faz com que sejamos sujeitos de nossa aprendizagem; promove a criatividade; o princípio da alteridade; o respeito ao outro; propicia o diálogo e, assim, faz com que as pessoas desenvolvam relações interpessoais; leva à reflexão sobre si, ao autoconhecimento; possibilita o conhecimento do corpo em todas suas variedades de expressão e comunicação (SILVEIRA, 2011, p. 136).

Reforço que a professora, em sua prática teatral, vivencia uma experiência estética e ambiental, porque apresenta atitudes estéticas e ambientais no seu fazer pedagógico. A experiência ambiental está presente no modo como é construída a integração entre o conhecimento e as relações sociais; também está na interação da professora com os seus alunos, com o meio natural e social. O pensamento de Tozoni-Reis se torna, aqui, elucidativo para o ponto em discussão: *“numa perspectiva histórica de educação ambiental, os conteúdos educativos articulam natureza, história e conhecimento, além de valores e atitudes de respeito, responsabilidade, compromisso e solidariedade”* (TOZONI- REIS, 2008, p. 142). E a experiência estética está na relação existente entre o teatro e a professora, ou seja, a estética como criação, como necessidade de expressão da consciência, pois a professora, ao participar da criação conjunta da peça, está transformando esse objeto e se transformando individualmente, o que também ocorre com os outros participantes do grupo. De acordo com o que professora declara, *“tu trabalhares com o teatro não tem como não ser estético porque tu vais trabalhar com o sentimento do outro, a visão da realidade que o cerca, o que é belo e o que é feio para mim, é estético porque afeta o teu sentido de alguma forma”* (professora

Ana). Recorro, então, ao pensamento de Sánchez Vázquez (2010), segundo o qual, “a educação deve levar a um enriquecimento das sensibilidades estéticas dos indivíduos, a uma extensão do horizonte estético em que se movem e a uma elevação do papel que desempenha em sua vida real o comportamento estético” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1996, p. 95) (Tradução minha).

Destaco a manifestação da professora acerca do trabalho que desenvolve com o teatro por meio das oficinas, especificamente no que se refere aos critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo. No dizer da docente,

A proposta era escrever um texto teatral no estilo da história da Carolina, personagem do livro que eles leram. A proposta é construída coletivamente, onde todos dão sugestões e ela foi avaliada da seguinte forma: 1- participação, desde a criação da história até a encenação; 2- Interação, como esse grupo trabalhou; 3- Seriedade, levar a sério, tanto nos ensaios como na apresentação; 4- Criatividade, se a história é criativa; 5- Atuação se o aluno esforçou-se para atuar bem. A cada esquete era aberto um espaço para comentários (professora Ana).

Cabe destacar, no trecho selecionado, que o trabalho é construído coletivamente, com a participação de todos os envolvidos: até mesmo os critérios avaliativos são elaborados com a colaboração do grupo. Como se pode observar, a atitude da professora Ana está em construir o conhecimento em conjunto com os seus alunos; em sua prática, há espaço para a participação, para o diálogo, enfim, para compartilhar ideias, saberes e conhecimentos. Assim, percebo na professora a existência do movimento de estar aberto para o processo de ensinar e aprender, de estar refletindo as ações, a fim de atuar ativamente com práticas significativas para a constituição do ser humano. Noto ainda que a sua prática pedagógica é embasada no compartilhar porque a educação é um processo de partilhar saberes que estamos ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo com todos os sujeitos que encontramos no nosso dia a dia (FREIRE, 2002).

A última opinião da professora que apresento para compor a presente análise e também para encerrar esta unidade diz respeito à reflexão acerca da metodologia de trabalho com o teatro que ela desenvolve na escola. Ela relata que:

Sempre trouxe as artes cênicas para a minha prática, inicialmente mais por gostar do que por ter consciência da importância e das habilidades que podem ser desenvolvidas a partir desta prática. Ressalto que todas as apresentações que contam com a colaboração dos alunos em sua montagem, organização e que são explicadas e construídas com os alunos rendem muito mais e logicamente são mais significativas para eles. Muitos não entendiam

como podiam os pequenos da pré-escola conseguirem se apresentar tão bem. Claro, eles sabiam o que estavam fazendo, tinham consciência do que faziam, participaram daquela produção. Os alunos maiores dos anos finais, com os quais eu trabalho desde 2011, já foram inseridos no teatro desde o início. Sempre na minha prática há a presença da escrita e encenações de esquetes ou encenações ligadas aos temas que estão sendo discutidos em aula e já é comum que eles mesmos solicitem o teatro como atividade dos projetos (professora Ana).

No depoimento citado, a professora Ana reforça que o teatro é o lugar do coletivo, onde há o encontro de todos para a construção do trabalho cênico com todas as suas particularidades, capaz de propiciar um campo lúdico de criação e experimentação estética. E a professora sente-se instigada a trabalhar com o teatro, visto suscitar o estímulo constante de aprender e criar. Conforme ela diz, *“sempre trouxe as artes cênicas para a minha prática, inicialmente mais por gostar do que por ter consciência da importância e das habilidades que podem ser desenvolvidas a partir desta prática” (professora Ana)*. Enfim, ela afirma o seguinte: *“eu devo continuar com este trabalho porque, quando eu comecei, eu não tinha essa noção que eu tenho hoje” (professora Ana)*. Com o teatro, a professora propõe a criação coletiva da peça teatral para a inclusão de um coletivo social colaborativo, participativo, cooperativo (BOAL, 2010). O trabalho teatral desenvolvido pela participante na escola traz à cena questões políticas e sociais que merecem ser abordadas, pois se trata de manifestações da realidade cotidiana, tornando o espaço em questão um momento de discussão, de sensibilização e de problematização das questões vividas pelo grupo. Segundo seu relato, *“sempre na minha prática há a presença da escrita e encenações de esquetes ou encenações ligadas aos temas que estão sendo discutidos em aula e já é comum que eles mesmos solicitem o teatro como atividade dos projetos” (professora Ana)*.

Da mesma forma verifico que, ao trabalhar coletivamente com o grupo teatral, está favorecendo a elaboração da escrita dramaturgica, da interpretação do personagem, da criação das cenas e, com isso, *“sintetiza as colaborações e identidade do coletivo” (FISCHER, 2003, p.17)*. E assim, a cada nova criação, são sugeridas diversas maneiras de resolução da cena, da escrita e da interpretação; novas descobertas e métodos de trabalho em conjunto são evidenciados, os quais se multiplicam e constituem a identidade, a linguagem e o perfil do grupo. Ou seja, no coletivo há a possibilidade de transformação (FISCHER, 2003), pois *“o processo colaborativo favorece o desenvolvimento da liberdade individual, produto de uma regulamentação da política interna do grupo” (Ibid. p. 59)*. E ainda posso dizer que: *“são conciliadas a autoridade das regras internas e a liberdade individual do artista, em prol do criativo. O arbítrio individual não é tolhido pela instauração das regras, mas é por elas*

estimulado” (Ibid.) porque o coletivo decide o melhor para o grupo, para a cena, para a peça teatral. O coletivo é expresso pelas relações integradas, pelo encontro de individualidades que se unem e se complementam. Isso pode ser percebido na fala da professora, quando ela relata que *“as apresentações que contam com a colaboração dos alunos em sua montagem, organização e que são explicadas e construídas com os alunos rendem muito mais e logicamente são mais significativas para eles”* (professora Ana).

É importante destacar a importância do teatro na prática docente da professora, compreendo que o trabalho teatral é uma atividade conjunta, envolvendo professora e alunos, a qual possibilita a assimilação, por parte dos alunos, da experiência anterior vivida pela professora. A prática teatral está associada aos sentimentos, às emoções, aos saberes inerentes à arte de interpretar. A atividade criadora, com o referido trabalho, diz respeito às realizações e às combinações de algo novo, sejam ideias, imagens, ações. E com base nas experiências passadas, vividas e significadas, a professora Ana é capaz de repensar, reelaborar, reorganizar e criar novas ideias, imagens e ações (VYGOTSKY, 2009a), planejando com o seu grupo a peça teatral. E à medida que o algo novo surge, com a criação da peça teatral, integra-se aos conteúdos anteriores aprendidos e, assim, a aprendizagem é relacionada à experiência estética vivida no teatro. Enfim, esse movimento proporciona que a professora construa, por meio do fazer teatral, a sua própria identidade.

Ao finalizar a análise acerca da atividade criadora no trabalho teatral que os professores realizam na escola, vinculando-a às experiências anteriores com o teatro, vividas pelos professores, retomo alguns aspectos que auxiliaram na análise aqui empreendida, quais sejam: a metodologia empregada para desenvolver o teatro, as oficinas e a construção da peça teatral. Quanto à metodologia, posso dizer que cada professor apresenta um modo de trabalhar com o teatro; no entanto, os professores que participaram deste estudo priorizam o trabalho coletivo, colaborativo, cooperativo, participativo em suas práticas teatrais. Ou seja, os professores constroem a peça teatral com todas as suas particularidades coletivamente, com a participação de todos os integrantes do grupo cênico.

No que se refere às oficinas, compreendo que cada professor apresenta uma maneira de trabalhar o encontro com os integrantes do grupo de teatro. Vale destacar que, embora cada professor apresente uma forma, um método de abordar a construção da peça em suas oficinas, eles tratam as oficinas como um momento que promove a construção, a criação de algo novo coletivamente, permeadas pelas experiências anteriores de cada um. Então, é possível afirmar que o trabalho com as oficinas, realizado pelos professores, ocorre de maneira assídua,

participativa, comprometida e responsável, elementos necessários para que se efetive o trabalho teatral.

A construção da peça teatral com todas as suas particularidades ocorre de forma similar entre os professores, todos preocupados em construir algo significativo para o grupo e para o público, demonstrando respeito com ambos, algo presente nas opiniões dos professores investigados.

Destaco também que os professores oportunizam o desenvolvimento da escrita do aluno, estimulando que o texto teatral seja construído a partir de ideias, de temas, de textos literários, isto é, há um incentivo à produção do aluno, tópico que se faz presente aos professores pertencentes a este estudo. Dessa forma, os professores estão proporcionando que os alunos sejam autores das próprias histórias encenadas. E, como os próprios professores declaram, construir o próprio texto e depois dramatizá-lo é mais significativo para a aprendizagem de todos os participantes.

Outro ponto relevante encontrado neste estudo é o vínculo do trabalho teatral com o currículo. Apenas uma professora trabalha com o teatro sem manter vínculo com a disciplina que ministra na escola. As demais mantêm o vínculo do teatro com a disciplina que trabalham, avaliando a participação dos alunos no teatro e atribuindo um valor por tal desempenho na disciplina em que são responsáveis. Vale ressaltar que o planejamento de uma professora para o trabalho com o teatro difere dos demais planejamentos; portanto, essa diferença entre as maneiras de planejar o trabalho cênico não retira o brilho dos referidos trabalhos executados por cada professor em suas escolas; ao contrário, apenas reforça o fato de serem sujeitos históricos, atravessados por experiências que significaram de maneiras distintas e os constituíram como sujeitos que buscam aproximar a experiência estética da realidade na qual estão inseridos.

Também destaco a presença da Educação Ambiental e da Educação Estética na prática teatral dos professores participantes deste estudo, detectada no trabalho coletivo, colaborativo, cooperativo e participativo que os professores desenvolvem com os seus grupos na criação da peça teatral. Do mesmo modo percebo na construção da peça teatral, onde as emoções, os sentimentos, os significados e as experiências acumuladas são convidadas a participarem da cena de criação de algo novo. Nesse sentido, a Educação Ambiental e a Educação Estética se fazem presentes nas ações dos professores, em função de eles estimularem que os seus alunos sejam autores de suas próprias histórias, assim como autores na história encenada, na história vivida, na história das relações construídas, propiciando uma visão emancipatória em busca pela transformação social, a fim de garantir um ambiente saudável para todos os seres.

Para encerrar a análise dos dados, realizo um levantamento geral sobre as unidades, citando alguns pontos relevantes descobertos com o presente estudo. Destaco a atividade criadora na prática dos professores, influenciada pela experiência anterior com o teatro, uma experiência acumulada, que foi ressignificada, reelaborada e reorganizada e hoje compõe o fazer docente dos professores investigados. Essas experiências anteriores tanto foram passadas, no sentido de vividas em um tempo e espaço determinado, quanto constituíram experiências contadas, ditas, explicadas, não presenciadas. Experiências acumuladas que foram reelaboradas e reconstruídas pelos professores a fim de oportunizarem a criação do novo, ou seja, a criação teatral coletiva com os seus grupos cênicos, respectivamente. Desse modo, compreendo que as experiências com o teatro destes professores originaram a atividade criadora em suas práticas teatrais. Reforço a importância da experiência com o teatro, vivida, sentida, imaginada, significada para alcançar a atividade criadora e, com isso, projetar uma ação futura com o teatro, com a vida.

Enfim, concluo este capítulo, que buscou apresentar a análise dos dados coletados junto aos professores que desenvolvem o teatro em suas práticas pedagógicas na escola. No capítulo seguinte, serão feitas as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é a concretização de um sonho que vem sendo construído desde o ano de 2003. Foi uma ideia surgida durante a minha defesa da dissertação de mestrado, quando uma professora que era membro da banca, Vera Kude, sugeriu, como um trabalho futuro, pesquisar como os professores trabalham com o teatro e o motivo que os conduz a trabalharem com esta atividade teatral na escola, conforme ela disse na época: *“no doutorado tu deverias pesquisar a cozinha desse fazer teatro”*. E essa ideia ficou presente na minha memória, porque me instigou a querer saber o que realmente faz um professor inserir o teatro em sua prática pedagógica. Hoje, estou escrevendo as considerações finais deste trabalho pensado, planejado, gestado por alguns anos e, agora posso dizer, o qual se tornou uma realidade.

Nos anos seguintes a ideia ficou guardada e, em 2009, antes de ingressar no curso de pós-graduação, comecei a pensar melhor na ideia que me instigava há tanto tempo. No decorrer dos anos, já como doutoranda, a pesquisa foi sendo construída e alguns pontos modificados; afinal, aprendi com os ensinamentos de Molon (2009a) de que somos sujeitos históricos e constituídos na e pelas relações sociais. Nesse período, aprendizagens, autores, teorias e métodos de pesquisa foram aprendidos e novos conhecimentos adquiridos. Então, mudanças ocorreram, tanto no plano das ideias quanto no plano pessoal e profissional, porque experiências foram acumuladas e ressignificadas, abrindo espaço para a criação de um trabalho novo, mas com um olhar nas experiências vividas.

Nesse sentido, resgato a questão de pesquisa que orientou o presente trabalho, a saber: como o teatro desenvolvido na escola potencializa a constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e a Educação Estética em suas práticas docentes?

Busquei investigar o movimento das professoras e do professor por meio de suas práticas pedagógicas de natureza teatral com o propósito de compreender como a Educação Ambiental e a Educação Estética se fazem presentes no cotidiano desses professores participantes do estudo. Com isto, elenco os objetivos traçados e atingidos com a pesquisa. O objetivo geral consistiu em compreender o movimento dos professores por meio de suas práticas pedagógicas com o teatro quanto à presença da Educação Ambiental e da Educação Estética nessas práticas. Os objetivos específicos são: 1) Conhecer a história dos professores que desenvolvem o teatro nas suas práticas pedagógicas. a fim de compreender a formação estética por meio de situações vividas; 2) Investigar se os professores abordam a Educação Ambiental em suas ações docentes de natureza teatral; 3) Investigar se os professores, em suas

ações docentes de natureza teatral, abordam a Educação Estética; 4) Conhecer a metodologia de trabalho com o teatro na escola e evidenciar se ela potencializa a Educação Ambiental e a Educação Estética e 5) Analisar e refletir a relação da Educação Ambiental e da Educação Estética nas práticas docentes potencializadas pelo teatro, a fim de elaborar a noção de Educação Estético-Ambiental.

Desenvolvi a investigação aqui apresentada em três fases de coleta de dados. A primeira consistiu em entrevistas com os professores participantes do estudo. Logo em seguida, a segunda fase diz respeito às observações das oficinas de teatro, sendo estas filmadas. A terceira fase foram os encontros com todos os professores, chamados de ateliê, na qual também utilizei o recurso da filmagem e, no último encontro, os professores entregaram os portfólios escritos por eles mesmos.

Os sujeitos desta pesquisa são três professoras e um professor, que desenvolvem o trabalho com o teatro nas escolas. As professoras ministram disciplinas nas escolas que trabalham com o teatro, enquanto o professor trabalha exclusivamente com o teatro, em parceria com uma das referidas professoras.

O método de análise escolhido foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007), com o qual percorri as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, realizando uma análise comparativa desses dados, a fim de categorizá-los, relacionando-os aos objetivos do presente estudo. Com a referida análise dos dados, emergiram duas categorias e suas respectivas unidades de análise. A primeira categoria que surgiu foi a experiência com o teatro; as duas unidades de análise pertencentes a essa categoria são: as experiências com o teatro na formação e a importância da experiência com o teatro na prática docente. A segunda categoria foi a atividade criadora potencializada pelo teatro no espaço escolar, sendo que as unidades de análise que a compõem são: a atividade criadora na prática docente influenciada pela experiência com o teatro e a atividade criadora com o teatro. Sendo assim, retomarei as unidades de análise com os seus respectivos resultados, encontrados com este estudo, e apresentados na análise do capítulo anterior.

Início pela unidade de análise “As experiências com o teatro na formação”. Nessa unidade, as opiniões dos professores revelaram as experiências com o teatro que viveram e que foram significadas, consolidadas nas suas memórias. Experiências distintas, cada qual, em seu tempo e espaço, viveu esse momento de contato com a linguagem teatral tanto no período escolar quanto na graduação. A experiência com o teatro contribuiu na constituição dos professores pesquisados e se mantém nas suas relações intrassubjetivas e intersubjetivas pelos outros ambientes em que convivem. Outro ponto importante descoberto na unidade em

destaque foi a presença de um professor que os incentivou a participarem do trabalho com o teatro na formação escolar e acadêmica, um professor que abriu o espaço para eles terem a experiência estética em suas vidas.

Com relação à unidade “A importância da experiência com o teatro na prática docente” constatei que a experiência com o teatro na prática docente propiciou mudanças no planejamento, na relação professor e aluno e na docência propriamente dita. Mudanças que aconteceram porque a experiência vivida com o teatro contribuiu na constituição dos professores, por tratar-se de uma experiência que os formou, os impactou e significou, gerando mudanças nas suas práticas docentes. Mudanças de comportamento e atitudes para além do espaço escolar, nas suas relações sociais com os outros ambientes em que estão inseridos.

A relação do teatro com a prática docente desses participantes supera a ideia de recurso pedagógico, de alternativa ou de função didática, já que os professores apresentam um comprometimento com a experiência estética, com a imaginação, com os sentidos, com a expressão oral e corporal em seus ambientes escolares. O trabalho com o teatro desenvolvido por estes professores não é visto como um caminho para auxiliar e facilitar a docência, muito pelo contrário, os professores desenvolvem um trabalho assíduo, sério e comprometido com a linguagem teatral, buscando desenvolver as capacidades e as potencialidades dos seus alunos, ao mesmo tempo, estão sendo instigados a se desenvolverem também, uma vez que estão engajados no grupo, vivendo as experiências com o teatro de maneira expressiva.

Nessa unidade de significado, verifiquei a constituição dos professores quanto à Educação Ambiental e a Educação Estética em suas práticas, potencializadas pelo teatro. Notei, pelo movimento desses professores em suas práticas pedagógicas, que as mesmas foram modificadas pela experiência com o teatro, onde ocorre o encontro dialógico entre os professores e os participantes de seus grupos cênicos, instigando à aprendizagem, à participação ativa e à tomada de decisão, em busca de novos modos de viver e atuar no mundo. Nesse sentido, os professores apresentaram um compromisso com a formação humana, percebido no comportamento, na relação teoria e prática, nas mudanças das atitudes em suas relações cotidianas. Os professores ao trabalharem com o teatro propiciam um enriquecimento da sensibilidade estética dos integrantes do grupo de teatro; com a experiência estética, então, ampliam os próprios horizontes e promovem uma melhoria na atividade humana.

Outro ponto importante descoberto nessa unidade de análise é que os professores propõem a experiência com o teatro nas suas práticas docentes de forma intensa, expressiva,

comprometida porque eles viveram experiências anteriores com o teatro, experiências acumuladas, significadas e que foram posteriormente ressignificadas, imaginadas, reconstruídas e reformuladas para a realidade atual que eles estão inseridos. Além disso, a experiência com o teatro anterior vivida pelos professores manteve-se presente em suas memórias, por ter sido uma experiência impactada, sentida em suas consciências, visto ter auxiliado a minimizar a tensão em certas situações desafiadoras, vividas pelos participantes.

Em relação à unidade de análise “A atividade criadora na prática docente influenciada pela experiência com o teatro”, constatei que os professores apresentam a atividade criadora em suas práticas docentes, tanto de experiências vividas, presenciadas, quanto de experiências contadas, narradas, ditas, não presenciadas. Verifiquei que tais experiências com o teatro originaram a atividade criadora nas ações docentes e, por se tratarem de experiências históricas, sociais e duplicadas, proporcionaram aos professores imaginarem, fantasiarem, combinarem, modificarem e criarem algo novo em suas práticas pedagógicas.

A experiência com o teatro instigou a atividade imaginária aliada à realidade para que os professores conseguissem concretizar a atividade criadora, projetando as ações futuras para um fazer docente que prioriza o diálogo, a reflexão, o comprometimento, a responsabilidade, o acolhimento e o respeito ao outro nas relações sociais.

Na última unidade de análise, “A atividade criadora com o teatro”, subsidiei alguns aspectos que auxiliaram na análise, que foram: a metodologia empregada para desenvolver o teatro, as oficinas e a construção da peça teatral. No que diz respeito à metodologia empregada para desenvolver o teatro percebo uma convergência entre as opiniões dos professores, no sentido de priorizarem o trabalho coletivo, colaborativo, cooperativo e participativo em suas práticas teatrais. Constatei que todos os professores participantes deste estudo constroem a peça teatral com todas as suas particularidades coletivamente, com a participação de todos os integrantes do grupo cênico.

Quanto às oficinas, verifiquei que os professores possuem maneiras distintas de trabalhar esse encontro com os participantes do grupo de teatro; no entanto, todos os professores consideram as oficinas como um momento de construção, de criação de algo novo coletivamente, apoiadas nas experiências acumuladas de cada um do grupo. Todos os professores desenvolvem o trabalho com o teatro nas oficinas, que ocorrem de maneira assídua, participativa, comprometida e responsável.

Outro ponto que gerou convergência na opinião dos professores é a construção da peça teatral com todas as suas particularidades. Todos os professores buscam construir algo significativo para o grupo e para o público. Também ocorreu convergência na manifestação

dos professores quanto à escrita do texto teatral, que partiu de ideias, de temas e de textos literários a fim de incentivar à produção do aluno; logo, os alunos se tornam autores das suas próprias histórias encenadas.

No que diz respeito ao vínculo do trabalho teatral com o currículo, verifiquei que uma professora diverge das demais, desenvolvendo o trabalho com o teatro na escola independentemente do vínculo curricular com a disciplina que ministra; sendo assim, não atribui nota, nem registra as presenças na atividade. As demais professoras mantêm o vínculo com o currículo, especificamente com a disciplina que ministram na escola, atribuindo uma nota pela participação no teatro e registrando as presenças. Apesar disso, constatei que essa diferença entre as formas de trabalhar com o teatro não desmerece os trabalhos desenvolvidos pelos professores, visto que, cada sujeito, por ser único, possui uma história e teve uma experiência sentida diferentemente do outro; assim, os professores possuem experiências históricas, sociais e duplicadas as quais foram significadas de acordo com o sentimento presente em cada um, no tempo e no espaço vivido.

Novamente identifiquei a presença da Educação Ambiental e da Educação Estética na prática teatral dos professores. Percebi, no trabalho coletivo, colaborativo, cooperativo e participativo, que os professores proporcionam aos seus grupos de teatro a construção e a criação da peça teatral com todas as suas especificidades. Enfim, a Educação Ambiental e a Educação Estética estão presentes nas ações dos professores, ao desenvolverem um trabalho teatral fundamentado na práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010); na construção de processos individuais e coletivos; na emancipação das capacidades e dos sentidos dos sujeitos (MARX, 2004); na constituição dos sujeitos, que ocorre na e pelas relações intrassubjetivas e intersubjetivas (MOLON, 2009a), buscando novos conhecimentos, novas aprendizagens, novas experiências a fim de que tenham novas atividades criadoras em suas ações futuras. É preciso esclarecer que os professores não tinham o conhecimento de que suas práticas pedagógicas de natureza teatral contemplavam a Educação Ambiental e a Educação Estética. A partir dos encontros, chamados de ateliê, a terceira fase de coleta dos dados, na qual eles tomaram consciência de que desenvolviam um trabalho com o teatro pautado na Educação Ambiental e na Educação Estética, estando presentes na ação pessoal e profissional de cada professor.

Verifiquei também que o teatro desenvolvido pelos professores visa ao processo de aprendizagem, de construção do conhecimento e o produto é uma consequência desse processo, ou seja, os professores dão ênfase ao trabalho desenvolvido nas oficinas e o espetáculo, a apresentação da peça teatral é apenas o resultado do trabalho desenvolvido. A

prioridade está na experiência com o teatro, uma experiência vivida, sentida, significada com o propósito de eles terem a atividade criadora em suas práticas pedagógicas.

Recorrendo à noção inicial de Educação Estético-Ambiental, elaborada a partir dos estudos relativos à Educação Estético-Ambiental no Brasil, revelados na pesquisa bibliográfica e apresentados no item 3.3, compreendi que Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento da sensibilidade intersubjetiva e intrassubjetiva do sujeito, que decorre da construção dialética da Educação Estética e da Educação Ambiental em um contexto sócio-histórico, o qual propicia ao sujeito, na sua práxis social, buscar relações ambientais mais adequadas.

Com o término das análises, após ter realizado a discussão e a reflexão dos dados, e retomado a noção inicial acerca da Educação Estético-Ambiental, avanço no sentido de ter obtido outros elementos com as análises para agregar na construção da noção. Assim, pude elaborar o conceito de Educação Estético-Ambiental que apresento a seguir: Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das habilidades humanas por meio de experiências anteriores significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais. Importante dizer também que a Educação Estético-Ambiental promove a ampliação dos sentidos humanos e, quando digo ampliação, estou me referindo ao sentimento que se faz presente em cada um dos sentidos humanos; com isso, o sujeito torna-se mais sensível e mais crítico em relação à realidade. Da mesma forma, consegue compreender a realidade pela percepção e pela interpretação dos acontecimentos; assim, as experiências são significadas porque fazem sentido para o sujeito.

A Educação Estético-Ambiental está presente na prática teatral dos professores participantes do presente estudo, porque eles possuem atitudes estéticas e ambientais em suas ações; ao tentarem provocar alguma mudança na realidade de seus alunos, estão também causando mudanças nas suas atuações, pois ao transformarem a realidade do outro, transformam a própria realidade. Por tudo isso, acredito na Educação Estético-Ambiental, no sentido de proporcionar a experiência de um processo e de um percurso críticos que conduzam professor e aluno a compreenderem melhor o mundo, compreenderem quem são, o que podem ser e como chegaram a ser o que são.

Constato que os professores ao trabalharem na perspectiva da Educação Estético-Ambiental estão promovendo a desalienação do trabalho docente. Isso porque ao inserirem a prática teatral na docência, eles oportunizam o rompimento da mecanização das repetidas tarefas do fazer docente; sendo assim, o trabalho com o teatro é uma fonte de desalienação dos corpos e das mentes dos professores investigados. Compreendo que, ao desenvolverem o

trabalho teatral, estão agindo dentro da realidade em que cada um vive, uma realidade histórica, dinâmica, inacabada, a ser construída, porque somos nós que fizemos a história e somente nós podemos mudá-la. Assim, entendo que o Estético-Ambiental é uma necessidade do ser humano, pois a individualidade humana se desenvolve, e os professores acreditam que conviver socialmente é, ao mesmo tempo, participar coletiva e politicamente para alcançar uma sociedade mais justa. Enfim, a Educação Estético-Ambiental é a emancipação da consciência e dos sentidos do ser humano.

Neste momento, resgato uma reflexão feita durante as análises dos dados dos professores participantes deste estudo, a qual se interliga a dois questionamentos realizados na qualificação do projeto de tese por duas professoras integrantes da banca de qualificação. Um dos questionamentos aborda o seguinte: “será que pode alguém que nunca fez teatro propô-lo de forma tão intensa?”, apresentado no Capítulo 4. E o outro questionamento: “se eu teria alguma relação com o teatro anterior ao ano de 1997, como professora de Língua Portuguesa, que introduz práticas teatrais em sala de aula?”. O último questionamento, é importante frisar que também esteve presente durante as análises, rondando a minha mente; no entanto, para não retirar o foco das análises, recorro a ele, neste capítulo, porque se faz pertinente abrir um espaço para falar da experiência com o teatro vivenciada por mim.

Ao responder, me remeto há um tempo no passado, quando, com os meus nove anos de idade, interpretei um personagem teatral por meio da dança. Posso dizer que vivi uma experiência com o teatro e com a dança, uma experiência acumulada, significada, sentida e que se manteve em minha consciência. O trabalho vivenciado por mim foi construído coletivamente com a professora, com todos sugerindo às cenas, os passos da dança, a sonoplastia, o figurino, enfim, o espetáculo em si. E aqui está a origem do meu trabalho com o teatro na sala de aula, um trabalho que prioriza a criação coletiva e todos participam, porque tive essa experiência anterior com o teatro e com a dança. Assim, durante as análises dos professores, consegui me reconhecer no trabalho que eles desenvolvem com o teatro nas escolas onde atuam. Entretanto, comecei a perceber que a identificação com a prática teatral dos professores investigados havia acontecido muito antes, desde o momento em que eles foram escolhidos. Selecionei os professores, porque eles têm o objetivo de desenvolver as capacidades e as habilidades de todos os envolvidos no grupo teatral. Este sempre foi, também, o meu objetivo ao trabalhar com o teatro, desde o começo, de dar condições de todos participarem, de tomarem decisões e de construírem juntos um trabalho teatral pertencente a todos nós, alunos e professora, no qual cada um deu a sua contribuição para concretizarmos o nosso sonho de ver a peça montada, ensaiada e pronta para ser interpretada diante do público.

Mas foi durante as análises que eu percebi a identificação com os sujeitos participantes do presente estudo, me vi como mais um dos sujeitos desta pesquisa, podendo olhar para o meu trabalho com o teatro, olhar para dentro de mim e me ver ali na sala de aula, como uma professora que traz a experiência estética para o ambiente escolar, convivendo com os alunos na construção teatral. Quando escrevia as experiências vividas pelos professores, por diversas vezes, parecia que estava escrevendo a respeito das minhas experiências com o teatro, pois havia uma sintonia com o trabalho dos professores. E, por isso, que esses professores foram escolhidos para serem os sujeitos da presente pesquisa: por existir uma identificação na proposta de trabalhar com o teatro na educação.

Ao refletir sobre a prática teatral, reconheço que o teatro sempre esteve presente em minha vida e parece que ele sempre vem ao meu encontro, mesmo quando eu não o coloco em cena. Explico melhor, da primeira vez que comecei a trabalhar com o teatro, lecionava a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais e a atividade consistia em formar grupos por afinidade para elaborar um texto narrativo sobre o assunto que o grupo escolhesse, com o propósito de depois apresentar para a turma a história criada por cada grupo. E um grupo de alunas preferiu apresentar o texto narrativo elaborado por elas por meio do teatro, pois o teatro constitui um exemplo de narração. Então, concordei, e as alunas apresentaram um texto criado por elas, sendo, ao mesmo tempo as autoras e as alunas-atrizes que dramatizaram uma história imaginada pelo grupo para os seus colegas de aula. Foi assim que tudo começou.

A segunda vez foi no curso de Pedagogia, no qual ministrei a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e, no momento em que entrei na sala, fui reconhecida pelo trabalho com o teatro que desenvolvi na escola e logo sugeriram que eu trabalhasse com o teatro. Portanto, continuo até hoje trabalhando com o teatro no curso de Pedagogia, com a metodologia de formar grupos por afinidade, a fim de construir uma história a ser encenada pelos graduandos, na qual a construção do grupo, a caracterização, as oficinas e a escrita da peça são registradas no portfólio. Assim, o objetivo de trabalhar com o teatro no curso de Pedagogia está em proporcionar a experiência estética com os graduandos para que eles não usem o teatro como um recurso pedagógico ou em datas comemorativas, mas que eles trabalhem com a linguagem teatral, considerando a cooperação, a colaboração e a coletividade na criação teatral, promovendo o desenvolvimento de seus alunos.

Desse modo, eu fico pensando se o teatro vai ao meu encontro ou se eu vou ao encontro do teatro, mas a certeza que eu tenho é que eu vou continuar trabalhando e pesquisando sobre o teatro na educação, porque é o que me move, é o que me fascina e eu

acredito que somente por meio de uma experiência estética, neste caso, o teatro, fundamentada em relações ambientais, é que posso contribuir com uma possível transformação social.

Com esta pesquisa esclareço que o teatro é um caminho para que se alcance o desenvolvimento pleno humano, invertendo a lógica que aliena e oprime os sujeitos, resgatando a qualidade nas relações sociais entre os seres. Também amplio a discussão acerca do sentido e do significado do trabalho com o teatro na educação e na sala de aula. Além disso, espero que os aspectos discutidos e refletidos neste estudo possam servir de motivação para novas pesquisas, novas experiências, novas aprendizagens e novos olhares, propiciando outros encontros dialógicos, sempre em busca de contribuir para o aprimoramento da Educação Estético-Ambiental no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. São Paulo: 1991, **Cad. Pesq.** (77), p.53-61.

AMARAL, Augusto Luis Medeiros. Teatralidade Humana: clownificando o ambiente hospitalar. **Revista Monografias Ambientais**, REMOA-UFSM, Santa Maria, v. 5, n. 5, p. 1199-1204, jan. 2012.

AMARAL, Augusto Luis Medeiros; GENTINI, Alfredo Guillermo Martin. Intervenção socioambiental em laboratório de pesquisa: contribuições da teatralidade humana no campo da educação ambiental. In: IX ANPED SUL, Caxias do Sul, **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16.

AMORIM, Aline Pinto; JARDIM, Daniele Barros; SOUZA, Rejane Magano. Meio ambiente como tema integrador de projetos: uma proposta interdisciplinar. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 11, p. 74-87, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010c.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O arco-íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BDTD. **Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <www.bdtb.ibict.br>. Acesso em: 21 abr. 2011 e 18 fev. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Meio Ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BUSSOLETTI, Denise; MOLON, Susana Inês. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação**, n. 37, 2010, p. 69-91.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, 2008, p. 467-475.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Edição Especial. **Revista Remate de males**, 1999. ISSN: 0103-183X 1999. Disponível em: www.revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/.../3007. Acesso em: 02/05/2014.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2011 e 18 fev. 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Os sentidos de ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: LEFF, Enrique (coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

CEPERO, Graciela Montero *et al.* **La Educación estética del hombre nuevo**. Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2010.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELARI JUNIOR, Achilles. Princípios éticos em Vygotsky: perspectivas para a Psicologia e a Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. v. 24, n. 1, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DE OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, n. 36, 2010.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3ª ed., São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DE SOUSA, Linete Oliveira; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, v. 6, n. 12, 2011, p. 235-249.

DE SOUZA, Luiz Fernando. Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, 2013, p. 177-197.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOLCI, Luciana Netto; SARAÇOL, Paulo Valério; PEREIRA, Vilmar Alves. Hermenêutica e Educação: um encontro com a pesquisa social. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. **Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

DOLCI, Luciana Netto. **O Papel do Teatro no Desenvolvimento de Habilidades**. Pelotas: UCPEL, 2001. Orientador: Prof. Dr. Jandir João Zanotelli. Monografia (Especialização em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 2001, p.86.

_____. O Exercício do Teatro como um Recurso Pedagógico. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação na América Latina nestes tempos de império, n. 13, 2003, São Leopoldo, 3 a 5 de setembro de 2003. **ANAIS...** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003a.

_____. **A influência do teatro no desenvolvimento do aluno**. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Orientador: Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, PUCRS, 2003b, p. 135.

_____. A educação estético-ambiental: um olhar para o teatro na prática docente. In: ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação ambiental em perspectiva estética**. Rio Grande: Editora da Furg, 2011.

DUARTE JR., João Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ECHEVERRI, Ana Patrícia Nogueira de. **Educação estético-ambiental e fenomenologia: problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade**. 1997. 329f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas.

ENCARNAÇÃO, Fátima Luviélmo. Educação Ambiental: implicações epistemológicas de suas origens, fundamentos, características e seus rumos na atualidade sócio-educacional. **Revista Espaço Acadêmico**. UEM, n. 71, ano VI, mensal, abril de 2007. ISSN 1519.6186.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

_____. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editora Pueblo y Educación, 2008.

_____. **A educação ambiental em perspectiva estética.** Rio Grande: Editora da Furg, 2011.

_____. **A alternativa estética na educação.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2009.

_____. **Educар para el bien y la belleza.** Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 22ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e mudança.** 31ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, julho 2002, p. 21-29.

FISCHER, Stela Regina. **Processo colaborativo:** experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90. SP, Campinas: UNICAMP, 2003. Orientador: Renato Cohen. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2003, p. 231.

GADAMER, Hans-Georg. **Estética y hermenêutica.** Madrid: Editorial Tecnos, 2ª edición, 1998.

GERALDI, João Wanderlei (org). **O texto na sala de aula.** 4ª ed., São Paulo: Ática, 2006.

GIORGI, Amedeo. Método psicológico fenomenológico: alguns tópicos teóricos e práticos. **Educação,** Porto Alegre, n. 43, p. 133-150, abr. 2001.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la Investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ICLE, Gilberto. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo Online**, v. 1, n. 2, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 1, 2002.

_____. La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia: Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. In: **Serie Encuentros y seminários**. p. 1-11. Buenos Aires: Ministerio de Educacion. Argentina, 2003. Disponível em: <www. bnm.me. gov. ar>Catalogos>Documentos. Acesso em: 10/03/2014.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, v. 19, n. 2, 2011, p. 04-27.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, Antonio. Teatro na Escola: da Clausura à Libertação. In: GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Porto: Ed. 70, 1988.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Educação Ambiental, Gestão Pública, Movimentos Sociais e Formação Humana**: uma abordagem emancipatória. São Carlos: RiMa Editora, 2009.

_____. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIN, Andréa Aparecida. **Percepção ambiental e imaginária dos moradores do município de Jardim/MS**. 2003. 306f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-Ação**, Revista da Faculdade de Educação, Goiás, n. 31 (2): 277-290, jul/dez. 2006.

_____. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. **Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, 2007, p. 11-27.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 4ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. 27ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Claudio de Castro e Costa. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Medicação, 2003.

_____. Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar sensível das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLON, Susana Inês. **A constituição do sujeito na formação continuada de professores(as)**. Campinas, SP: UNICAMP. Relatório de pesquisa de pós-doutorado, 2010, p. 1-51.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (orgs). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. Processos psicossociais na constituição do educador ambiental. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em educação e inserção social. ANPEdSUL. Itajaí**, 2008a.

_____. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, ISSN digital 1982 1654, ISSN impresso 1516 084X, jan./jun. 2008b.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTOS TERUEL, Tomás; NAVARRO AMORÓS, Antoni. Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 4, n. 9, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 15ª ed., Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001.

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Estética da Carta da Terra: pelo prazer de (na tensividade) com-viver com a diversidade! In: RUSCHEINSKY, Aloísio & colaboradores. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PELIZZOLI, Marcelo L. **Correntes da ética ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições. Campinas**, v. 23, n. 1, 2012a, p. 67.

_____. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, n. 20, 2012b, p. 109-121.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições, Campinas, SP**, v. 17, n. 2, 2006a, p. 47-70.

_____. Imaginário e produção imaginária: reflexões em educação. In: DA ROS, Sílvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006b.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino do português na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org). **O texto na sala de aula**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2002.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um Caminho do Teatro na Escola**. 2ª ed., São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ROACH, Eduardo Francisco Freyre. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 198-226, dez. 2008.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. A Educação Ambiental a partir de Paulo Freire. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

_____. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, J. E.; SATO, Michèle. Universidade: encontros e despedidas. In: **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos, SP: Rima, 2001.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa 1. **Revista Educação Pública**. UFMT, v.006, n. 010, jul/dez 1997.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (orgs.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 85-94.

SILVA, Daisy Maria Barella. **Uma vida na escola em linguagem teatral**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect-atriz/professora**. Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi. UFPEL/Pelotas (Tese de Doutorado em Educação), 2011, 150f.

SITTA, Marli Susana Carrard; POTRICH, Cilene Maria. **Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade.** Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, 2006, p. 99-118.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator: um diálogo de ações.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental: natureza, razão e história.** 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 3ª ed., São Paulo: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente.** 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria e método em psicologia.** 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A imaginação e a arte na infância.** Obras escolhidas. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009a.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica.** 3ª ed., São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010a.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia1, 2. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 2010b, p. 681-701.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique.** Madrid, Espanha: Visor Dis., S. A., 1995.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, 2004, p. 135-145.

ZONTA, Grazielle; MAHEIRIE, Kátia. Sujeitos em transformação no processo de criação teatral. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, 2012, p. 597-606.

APÊNDICE A: Termo de consentimento

Prezado(a) participante,

Sou estudante do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande e estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Professora Susana Inês Molon, cujo objetivo é compreender o movimento dos professores e das professoras por meio de suas práticas pedagógicas de natureza teatral quanto à presença da Educação Ambiental e da Educação Estética.

A sua participação envolve uma entrevista, com a duração aproximada de uma hora, que será gravada. Essa participação neste estudo é voluntária. Se você decidir não participar ou quiser desistir de participar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Os resultados deste estudo poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome não aparecerá e será mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la. Apesar de que você não terá benefícios diretos em decorrência de sua participação, o provável benefício que lhe advirá por ter tomado parte nesta pesquisa é a consciência de ter contribuído para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, por favor, telefone para mim. O número do meu telefone é: (53) 99755262

Atenciosamente,

Data: _____

Luciana Netto Dolci

Consinto em participar deste estudo

Data: _____

Assinatura

APÊNDICE B: Dados de identificação dos entrevistados

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

Nome do Entrevistado: _____

Idade do Entrevistado: _____

Gênero do Entrevistado: _____

Formação do Entrevistado: _____

Profissão do Entrevistado: _____

Local de Trabalho: _____

Área de Atuação: _____

Trabalha nessa Profissão desde: _____

Trabalha com Teatro desde: _____

Atividades de formação continuada no Teatro: _____

Onde nasceu e viveu: _____

Indicadores para Identificar o Entrevistado: _____

Data da Entrevista: _____

Duração da Entrevista: _____

Lugar da Entrevista: _____

Entrevistadora: _____

Peculiaridades da Entrevista: _____

APÊNDICE C: As questões da entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) PROFESSORES(AS):**Tópico 1: Trajetória profissional dos professores e características da prática docente**

- 1) Conta a respeito da tua escolha profissional.
- 2) Comenta sobre a tua experiência no início da docência e nos dias atuais.
- 3) Na tua opinião, qual é a importância de aprender a matéria da área em que atuas?
- 4) O teatro já esteve presente em algum momento da tua história de vida? Descreve em que momento isso ocorreu e por quanto tempo.
- 5) Na tua sala de aula, que tipos de textos são trabalhados? Quais são os temas escolhidos? Comenta se a temática das relações ambientais é sugerida para a discussão e por quem.
- 6) Explica a tua metodologia de trabalho, as estratégias e os recursos utilizados na sala de aula com os teus alunos e alunas.

Tópico 2: A prática pedagógica de natureza teatral na formação estética

- 7) Qual é a metodologia de trabalho empregada para desenvolveres o teatro? Descreve todas as etapas.
- 8) Que temas são representados pelos alunos? Como tu trabalhas o texto que será encenado pelos alunos?
- 9) Percebes que fazer teatro produz alguma mudança na tua prática docente? Descreve se ocorreram mudanças.
- 10) Qual é o significado da prática teatral na tua vida e na tua formação docente?

ANEXO A

A educação ambiental brasileira: afirmando posições

Se a essência do homem se define com a totalidade das relações sociais, então a realização e a libertação do gênero humano está indissociavelmente ligado à transformação do mundo.

Nicolas Tertulian

Não objetivo resgatar o histórico da educação ambiental, muito menos recontar seus momentos "consagrados" e eventos repetidos à exaustão em vários trabalhos sobre o tema. Sugestões de referências importantes sobre este processo sob uma ótica mais historicizante são: Oliveira, 2003; Carvalho, 2004; Lima, 2005; Loureiro, 2009.

Apenas gostaria de explicar resumidamente o perfil da educação ambiental brasileira, justificando, com isso, os motivos que levaram à problematização anterior e à recusa entre educadores e educadoras ambientais em aceitar a adoção da terminologia "educação para o desenvolvimento sustentável". Ao final do tópico me posiciono, estabelecendo a relação com o conjunto de atividades que se seguem.

As primeiras atividades assumidamente de educação ambiental no Brasil datam do início da década de 1970. Estas

ocorreram por meio de iniciativas de entidades conservacionistas e da extinta Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema). Os movimentos sociais de cunho popular e os trabalhadores da educação, por motivos diversos (Loureiro, 2006a), não se envolveram com a questão ambiental, em uma época em que a cisão entre as lutas sociais e as ecológicas era evidente e não raramente estas se apresentavam em lados opostos, com raras exceções.

As iniciativas educativas ambientais eram vistas, por força deste perfil dos agentes sociais que as realizavam, como um instrumento técnico-científico voltado para a resolução de problemas ambientais por meio da transmissão de conhecimentos ecológicos e da sensibilização (diga-se: concepção esta que, apesar de toda crítica sofrida e limitações indicadas, permanece bastante presente nas práticas de ONGs, governos e empresas). Era também muito comum serem vistas como um componente (secundário) dentro de grandes programas governamentais de recuperação ambiental — esse entendimento também é ainda muito comum, não a reconhecendo como um eixo estruturante necessário de ser inserido em diálogo com os demais eixos desde o momento da concepção e planejamento de tais programas e projetos.

Contudo, nos anos 1980, esse quadro razoavelmente “estável” de compreensão e execução começa a se diversificar e a consolidar novas posições teóricas e políticas. Não é que inexistissem anteriormente leituras mais problematizadoras da prática educativa ambiental, mas, sem dúvida, estas eram incipientes e bastante “sufocadas” pela ditadura no Brasil, mas, sobretudo pelo distanciamento existente entre práticas educativas ambientais e atuação dos grupos populares.

A crescente degradação dos ecossistemas, a perda da biodiversidade, a reprodução das desigualdades de classe e a destruição de culturas tradicionais levaram ao repensar da “questão ambiental” por grupos ambientalistas mais críticos,

ou chamados de socioambientalistas, que denunciaram as causas sociais dos problemas ambientais — cabe aqui um breve destaque sobre este termo que passou a ser amplamente utilizado na literatura especializada. Conceitualmente, a denominação *socioambiental* está errada. Se o ambiente é uma síntese de relações sociais com a natureza em um determinado recorte espaço-temporal, o social é uma construção intrínseca. Contudo, entendendo a utilização do termo em certas situações como demarcação de campo político. Como o ambientalismo ficou muito marcado por uma leitura biológica de ambiente, muitos adotaram o uso da palavra socioambiental para chamar a atenção de que se posicionam de modo diverso dos demais, considerando as relações sociais como fonte da crise ambiental.

Além disso, a referida década e o início dos anos 1990 foram marcados por um processo de redemocratização da sociedade brasileira, o que favoreceu a retomada de movimentos sociais de cunho emancipatório e o fortalecimento de perspectivas críticas na educação e da educação popular.

Diante desses fatos e da conjuntura favorável a um maior diálogo entre movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores da educação, educadores em geral e ambientalistas, por força dos vínculos objetivos entre democratização do país, formação socioeconômica e degradação ambiental, a educação ambiental passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes.

Nesta mesma época, um elemento a mais, e decisivo, marcou a sua identidade: a forte inserção dos que atuavam em educação popular e adotavam a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. E é isso que explica o fato de os livros de Freire e sua pedagogia serem majoritariamente utilizados e citados por educadores e educadoras no país.

A educação ambiental no Brasil se volta, assim, para a formação humana. O que significa dizer que a esta cabe o conhecimento (ecológico, científico e político-social) e o comportamento, mas, para que isso ocorra, deve promover simultaneamente:

- a participação ativa das pessoas e grupos na melhoria do ambiente;
- a autonomia dos grupos sociais na construção de alternativas sustentáveis;
- o amplo direito à informação como condição para a tomada de decisão;
- a mudança de atitudes;
- a aquisição de habilidades específicas;
- a problematização da realidade ambiental.

Objetivamente, isso significa dizer que o conceito central do ato educativo deixa de ser a transmissão de conhecimentos, como se isso *per se* fosse suficiente para gerar um "sujeito ético" que se comportaria corretamente. É a própria práxis educativa, a indissociabilidade teoria-prática na atividade humana consciente de transformação do mundo e de auto-transformação que ganha a devida centralidade. O que implica favorecer a contínua reflexão das condições de vida, na prática concreta, como parte inerente do processo social e como elemento indispensável para a promoção de novas atitudes e relações que estruturam a sociedade.

Devemos lembrar que, além da adoção de um sentido histórico-social para a caracterização das pessoas e sua inserção no mundo, esta, que parece ser uma sutil mudança de foco do comportamento para a atitude, representa uma diferença fundamental, nem sempre conhecida por educadores e educadoras ambientais. E aqui cabe um esclarecimento conceitual de suma importância.

As atitudes são um sistema de verdades e valores que o sujeito forma a partir de suas atividades no mundo. Os comportamentos, por sua vez, são ações objetivas no mundo, o momento final do processo. Qualquer um de nós pode mudar o comportamento por força de uma necessidade material, exigência do Estado ou por imposição de alguém, sem que isso signifique que mudou de atitude. As escolhas pessoais são, assim, situadas por condições que afetam a cada um em intensidades diferentes. A simples adequação comportamental, mesmo que relevante imediatamente, não implica a capacidade cidadã de definir, escolher livremente e exercer o controle social (regulação democrática) no Estado, e pode apenas expressar a conformação de uma pessoa à sociedade tal como se configura contemporaneamente (relações assimétricas de poder, desigualdade econômica e expropriação do trabalhador, preconceitos e utilização intensiva da natureza para fins de acumulação de riqueza material (Mészáros, 2008).

A orientação comportamental é, sobretudo, aquela que foi incorporada por uma psicologia da consciência que aposta em um sujeito racional. Isso significa, por exemplo, considerar o comportamento uma totalidade capaz de expressar as motivações dos indivíduos e acreditar que é possível submeter a vontade deles e produzir transformações dessas motivações mediante um processo racional, o qual se passa no plano do esclarecimento, do acesso a informações coerentes e da tomada de decisões racionais, baseadas em uma relação de custo-benefício para o sujeito. Em última instância, esta matriz conceitual supõe indivíduos cuja totalidade da ação encontra suas causas na esfera de uma racionalidade pragmática, da vontade e da consciência, em que se situariam também as relações de aprendizagem. Tomar os sujeitos apenas em sua dimensão racional consciente implica reduzir a noção de sujeito à de um ego individual. Com isso, perde-se a complexidade das determinações da ação humana que está longe de

responder exclusivamente aos ditames da consciência e da vontade. Entre intenção e o gesto há um universo de sentidos contraditórios que a relação causal estabelecida entre avaliação racional e comportamento está longe de comportar. É largamente conhecido o tema da descontinuidade entre os comportamentos e as atitudes. (Carvalho, 2004, p. 183).

Logo, se desejamos uma educação ambiental que mude atitudes e comportamentos, e não apenas este último, devemos compreender como são os ambientes de vida, qual a posição social ocupada pelos diferentes grupos e classes, como estes produzem, organizam-se e geram cultura, bem como as implicações ambientais disso, para que uma mudança possa ser objetivada. Sem que as condições sejam alteradas ou, pelo menos, problematizadas no processo de adoção de novos comportamentos, é difícil que novas atitudes aconteçam.

Mais do que isso, ao se dar destaque à práxis educativa, crítica e dialógica, é preciso estruturar processos participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental (Loureiro et al., 2007). O que significa dizer que não só a participação é fundamental, mas que a participação popular é determinante, posto que a construção de processos em que os grupos expropriados e discriminados adquiram centralidade é a condição para que as contradições e os conflitos da sociedade sejam explicitados, enfrentados e superados pelo protagonismo daqueles que portam materialmente o que é distinto do poder hegemônico, portanto, a alternativa concretamente possível.

Para facilitar a compreensão, essa formulação pode ser ilustrada por meio da resposta a três dúvidas comuns.

Muitos perguntam o que há de errado com a proposta de transmissão de conhecimentos ecológicos. Afinal, sejam de

origem científica ou fruto de saberes populares ou tradicionais, conhecimentos relativos à dinâmica ecológica são sempre fundamentais para nossa inserção consciente no mundo e devemos assumir que este, de fato, pode ser um importante objetivo da educação ambiental. Então, onde está o problema?

Na convicção de que a transmissão de informações e conceitos é capaz de gerar, em si, uma nova atitude perante a natureza. Por sinal, essa é uma convicção tipicamente positivista, paradigma científico tão condenado pelos ambientalistas. O problema está em se acreditar que as pessoas agem de modo inadequado apenas porque desconhecem (se conhecerem passarão a fazer o que é certo de modo imediato), esquecendo-se que somos constituídos por múltiplas mediações que condicionam nossas ações no mundo para além do que se conhece ou se acredita. Há limites materiais, processos afetivos e aspectos motivacionais vários, em grande parte desconhecidos, que podem ser determinantes para nossa prática.

Outra afirmação comum que gera acaloradas discussões é a de que a finalidade da educação ambiental é "plantar sementes" que, no futuro, podem germinar e fazer com que todos cooperem na superação dos problemas ambientais. A experiência demonstra que as mudanças não ocorrem espontaneamente, mas com intervenções conscientes e intenções claras de pessoas e grupos. A sociedade não é expressão da soma dos comportamentos individuais, mas relações socialmente produzidas na história. Não basta cada um fazer a sua parte e dar o exemplo, por mais que isso seja uma exigência ética e de coerência pessoal, fundamentais em tempos em que o utilitarismo, a frivolidade e o descaso com o outro prevalecem. É necessário, portanto, não dissociar indivíduo e sociedade para que os objetivos da educação ambiental se realizem.

Por fim, a indagação que vem como contraponto a toda a argumentação feita: o processo de aprendizagem não é in-

dividual? Sim, enquanto resultado do processo, todavia, a educação não começa ou termina aí. Ela, enquanto formação humana, engloba outra pessoa, o diálogo, a mobilização, o conhecimento, a mudança cultural, a transformação social e a participação na vida pública.

Contudo, essa leitura que busca a reflexão sobre as causas sociais dos problemas ambientais e a intervenção transformadora da realidade possui uma variação considerável de compreensões e posicionamentos políticos e práticos em seu bojo. Além disso, existem outras denominações não tão afinadas (alfabetização ecológica, educação ecológica, educação para o meio ambiente, entre outras) que legitimamente constituem o campo da educação ambiental brasileira e que não foram tratadas.

Portanto, é preciso especificar um pouco mais para que se possa compreender e qualificar a prática educativa compatível com a proposta conceitual e argumentativa no livro. No amplo, diverso e contraditório campo que constitui a educação ambiental, diria que três denominações similares que configuraram uma perspectiva ao longo das duas últimas décadas procuram dar concretude aos aspectos mencionados. Assumo, dentre estas, as que são normalmente nomeadas de:

- *crítica* — por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis;
- *emancipatória* — ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material;

— *transformadora* — por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas (Loureiro, 2008; 2004).

Igualmente assumo enquanto denominação inserida na mesma perspectiva a *educação no processo de gestão ambiental*, que não se define como uma tendência teórica distinta das anteriormente listadas, pelo contrário, se localiza exatamente aí, mas apresenta como especificidade a operacionalização e prática voltadas para a materialização de tais formulações no campo da gestão ambiental (licenciamento, portos, unidades de conservação, águas, pesca etc.).

A educação no processo de gestão ambiental pública significa fundamentalmente estabelecer processos sociais, político-institucionais e práticas educativas que fortaleçam a participação dos sujeitos e grupos em espaços públicos, o controle social das políticas públicas e a reversão das assimetrias no uso e apropriação de recursos naturais, tendo por referência os marcos regulatórios da política ambiental brasileira.

São nestes processos instituídos junto aos instrumentos da política ambiental que as práticas educativas podem promover a participação do cidadão coletivamente organizado na gestão dos usos e nas decisões que afetam a qualidade ambiental e o padrão de desenvolvimento do país. Isso significa favorecer o direito democrático de atuação na elaboração e execução de políticas públicas que interfiram no ambiente e no acompanhamento de empreendimentos que alteram propriedades do território em que se vive (Quintas, 2000; 2004; 2009).

Referência

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANEXO B

AS IDEIAS DE MARX SOBRE A FONTE E A NATUREZA DO ESTÉTICO²⁸

O ESTÉTICO E O HUMANO

Em suas obras de juventude, particularmente em seus *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx se preocupou em esclarecer a fonte e a natureza do estético e, no marco da relação estética do homem com a realidade, fixou sua atenção na arte como "criação segundo as leis da beleza".

Interessava a Marx, nesse então, definir o homem como produtor não apenas de objetos ou produtos materiais, mas também de obras de arte. Havia, portanto, uma dimensão estética da existência humana que devia ser explicada.

Mas por que Marx insistiu, tão vigorosamente, numa obra juvenil como a citada, em conceitualizar o estético, em buscar suas fontes e delimitar sua natureza? Pode-se dizer que não era o estético em si mesmo o que ele estava buscando; procurava outra coisa e encontrou no caminho a criação estética "segundo as leis da beleza" como uma dimensão essencial do que estava buscando. O que ele buscava era o homem, ou, mais exatamente, o homem social, concreto, que – nas condições econômicas e históricas próprias da sociedade capitalista – se desfaz, se mutila ou nega a si próprio. Essa mutilação do homem, ou perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é, na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal e que tornou possível a própria criação estética. E, buscando o humano, o humano perdido, Marx encontra o estético como um reduro da verdadeira existência humana; não apenas como um seu reduro, mas como uma esfera essencial. Se o homem é atividade criadora, não poderia deixar de estetizar o mundo – assimilá-lo artisticamente – sem renunciar à sua condição humana.

²⁸ O presente trabalho é uma reelaboração quase total do que publicamos pela primeira vez (*Diáspora*, 1961), com o título "Ideias estéticas nos *Manuscritos econômico-filosóficos de Marx*". Todavia, as modificações de forma e de conteúdo introduzidas neste novo estudo não fazem senão reafirmar as teses básicas do trabalho anterior.

As citações dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* são extraídas da tradução de W. Roeses, incluída no volume publicado com o título *Escritos económicos varios*, México, D. F., Grijalbo, 1962. Daqui em diante, citaremos abreviadamente assim: *Manuscritos...*

Com Marx, o estético se integra plena e necessariamente no homem. Por isso, podemos compreender por que se dirige com tão ansiosos olhos para o mundo do estético nessas obras juvenis, nas quais busca encontrar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência do homem perdida precisamente no trabalho. Marx, portanto, volta-se para o estético a fim de melhor esclarecer quanto o homem perdeu nesta sociedade de alienada e, desse modo, vislumbrar quanto pode ganhar numa nova sociedade – comunista – em que dominem relações verdadeiramente humanas.

ESTÉTICA E PRÁXIS

Pois bem: se o estético aparece como uma dimensão essencial do homem – enquanto ser criador –, a visão humanista de Marx exige que o estético se situe no primeiro plano. Entretanto, se o estético revela o homem como ser produtor, transformador, a atividade artística deve se fundar numa práxis originária, da qual ela mesma surge como uma expressão superior. A prática é uma dimensão do homem como ser ativo, criador, e, por isso, o fundamento mesmo da práxis artística deve ser buscado na prática originária e profunda que fundamenta a consciência e a existência do homem.

Ao vincular o estético com a prática, a concepção estética de Marx, bem como toda sua filosofia, move-se num plano radicalmente distinto do da estética idealista. A primeira das *Teses sobre Feuerbach*²⁹ estabelece, em face do idealismo e do materialismo pré-marxista, um tipo de relação entre sujeito e objeto que permite também conceber o objeto artístico como produto, como atividade sensorial humana, como prática, como prolongamento objetivado do sujeito. A prática, enquanto fundamento do homem como ser histórico-social, capaz de transformar a natureza e criar assim um mundo à sua medida humana, é também o

²⁹ [“O déficit fundamental de todo materialismo anterior – inclusive o de Feuerbach – está em que se concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo. Dai decorre que o lado ativo fosse desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de um modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal” (Marx, Engels, *Obras escolhidas*, trad. port. de Apolônio de Carvalho, Rio de Janeiro, Vitória, 1963, t. 3, p. 208) (N.T.)]

fundamento de sua relação estética com a realidade. Quando Marx fala da prática, como relação originária entre o homem e a natureza, refere-se à ação real, efetiva, do homem sobre a natureza, a qual se manifesta, sobretudo, como produção material. Essa ação, que é transformação da natureza dada, não é exigida pura e simplesmente pela necessidade de subsistir, mas antes de tudo pela necessidade que tem o homem de afirmar-se como ser humano e de manter-se ou elevar-se como tal. A prática é criação ou instauração de uma nova realidade interior e exterior. O poder de criação do homem explicita-se na criação de objetos humanizados e de sua própria natureza. O homem já é criador desde que produz objetos que satisfaçam necessidades humanas, isto é, desde que emerge de seu trabalho um produto novo, humano ou humanizado, que só exista por e para ele.

A grande contribuição de Marx à Estética consiste em haver evidenciado que o estético, como relação peculiar entre o homem e a realidade, foi-se forjando histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos.

AS RELAÇÕES DO HOMEM COM A REALIDADE

Diferentemente do animal, que se relaciona de um modo unilateral com o mundo (sob forma imediata, forçosa e individual), o homem encontra-se numa relação múltipla, mediata e livre. Como ser humano, é tão mais rico quanto maior for sua riqueza de relações, isto é, quanto mais sentir a necessidade de se apropriar da realidade sob infinitas formas. A riqueza humana é riqueza de necessidades, e riqueza de relações com o mundo. Sob o capitalismo, o homem torna-se um ser carente de necessidades, um ser que reduz sua vida à necessidade de se sustentar, ou que renuncia às suas necessidades humanas em favor de apenas uma: a necessidade de dinheiro.

A riqueza de relações com o humano, portanto, acha-se determinada pela riqueza de necessidades verdadeiramente humanas. Mas o homem verdadeiramente rico, nesse sentido, “é ao mesmo tempo o homem necessitado de uma totalidade de manifestações de vida humana”, o homem que, superando as limitações para o desenvolvimento universal

³⁰ Marx, *Manuscritos*... p. 89.

A SENSIBILIDADE ESTÉTICA

Daqui se deduz o elevado papel que Marx concede à sensibilidade humana, em geral, e, em particular, à sensibilidade estética. Enquanto o sentido humano dos objetos só existe para os sentidos humanos “(...) a mais bela das músicas carece de sentido e de objeto para o ouvido não musical (...)”, os sentidos são meio de afirmação do homem no mundo objetivo e meios de autoconhecimento. Isto é o que Marx pretende dizer quando afirma que “os sentidos se converteram diretamente, em sua prática, em sentidos teóricos”.⁵⁹ Sublinha assim, diferentemente de Hegel, que o homem não se afirma somente como ser pensante, mas mediante todos os sentidos. São tão humanos como o pensamento, mas essa humanidade dos sentidos é, como tudo o que é propriamente humano, uma conquista. “(...) É necessária a objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico quanto no prático, tanto para converter em humano o sentido do homem quanto para criar o sentido humano adequado a toda riqueza da essência humana e natural.”⁶⁰

A sensibilidade estética surge nesse processo de afirmação do ser humano. O sentido estético aparece quando a sensibilidade humana se enriqueceu a tal ponto que o objeto é, primária e essencialmente, realidade humana, “realidade das forças essenciais humanas”. As qualidades dos objetos são percebidas como qualidades estéticas quando são captadas sem uma significação utilitária direta, ou seja, como expressão da essência do próprio homem. A criação artística é, em geral, a relação estética com as coisas é fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem no mundo objetivo. Foi justamente a atividade prática dos homens que criou as condições necessárias para elevar o grau de humanização das coisas e dos sentidos até o nível exigido pela relação estética. Criando novos objetos, descobrindo novas propriedades e qualidades deles, bem como novas relações entre as coisas, o homem ampliou consideravelmente, graças à sua atividade prática, material, o horizonte dos sentidos e enriqueceu e elevou a consciência sensível até o ponto de converter-se em expressão das forças essenciais do ser humano. A sensibilidade estética é, por um lado, uma forma específica da sensibilidade humana; por outro, é uma

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 86-87.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 87.

⁶¹ *Ibidem*.

forma superior dela, enquanto expressa – em toda a sua riqueza e plenitude – a verdadeira relação humana com o objeto como confirmação das forças essenciais humanas nele objetivadas. A sensibilidade estética coloca-nos em relação com objetos que expressam um determinado conteúdo humano, através de sua forma concreto-sensível. Esses objetos estéticos são, antes de mais nada, os que o próprio homem cria, estruturando de certo modo uma matéria dada, a fim de dotá-la de uma expressividade humana que em si não possui. Mas, graças à sua sensibilidade estética, o homem pode humanizar também uma natureza que ele não transformou materialmente, e dotá-la de uma nova significação, integrando-a em seu mundo. A natureza, em si, carece de valor estético; tem de ser humanizada. O homem deve explicitar-se nela para que se torne expressiva. Desse modo, através de suas qualidades próprias, meramente naturais, a natureza é colocada em estado humano, isto é, estético. Pois bem: a relação estética com a natureza, bem como o correspondente aparecimento do belo natural, é fruto de um longo processo histórico social que está vinculado ao crescente processo de humanização da natureza pelo homem. Para o homem primitivo, os fenômenos naturais que o intimidavam e hostilizavam sua existência não podiam ser belos; a natureza elevava-se diante dele como um poder estranho e terrível que não podia integrar em sua existência. O sentimento estético da natureza só surge após séculos de trabalho humano, no curso dos quais o homem foi se afirmando em face dela. Propriamente, uma atitude estética diante da natureza só se pode dar quando o homem vê confirmadas nessas suas forças essenciais, isto é, quando conseguiu humanizá-la, colocá-la a seu serviço, integrá-la em seu mundo como natureza humanizada. Não é casual, por tudo isso, particularmente, a partir do Renascimento.

Não há, portanto, o belo natural em si, mas em relação com o homem. Os fenômenos naturais só se tornam estéticos quando adquirem uma significação social, humana. No entanto, o belo natural não é algo arbitrário ou caprichoso; exige um substrato material, certa estruturação das propriedades sensíveis, naturais, sem cujo suporte não poderia se dar a significação humana, social, estética.

A sensibilidade estética requer, igualmente, a afirmação do ser humano em face da necessidade física imediata ou em face do estreito utilitarismo, pois só assim pode ter sentido para o homem o objeto estético. “O homem angustiado e na penúria não possui o menor sentido para o mais belo dos espetáculos; o traficante de minerais só vê o valor mercantilista, mas não a beleza ou a natureza peculiar dos mine-

A ESSÊNCIA DO ESTÉTICO

Podemos resumir as ideias estéticas fundamentais dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx nos seguintes termos:

a) Existe uma relação peculiar entre o sujeito e o objeto (criação “segundo as leis da beleza” ou “assimilação artística da realidade”), na qual o sujeito transforma o objeto, imprimindo determinada forma a uma matéria dada. O resultado é um novo objeto – o objeto estético –, no qual se objetiva ou explicita a riqueza humana do sujeito.

b) Essa relação entre sujeito e objeto – relação estética – tem um caráter social; desenvolve-se sobre uma base histórico-social no processo de humanização da natureza, mediante o trabalho, e objetivação do ser humano.

c) A assimilação estética da realidade alcança sua plenitude na arte como trabalho humano superior, que tende a satisfazer a necessidade interna do artista de objetivar-se, de expressar-se, de explicitar suas forças essenciais num objeto concreto-sensível. Ao libertar-se da utilidade material, estreita, dos produtos do trabalho, a arte eleva a um nível superior a objetivação e afirmação do ser humano, que no marco da utilidade material, se dá em forma limitada em tais produtos.

d) A relação estética do homem com a realidade, enquanto relação social, não cria apenas o objeto, mas também o sujeito. O objeto estético só existe em sua essência humana, estética, para o homem social.

e) A arte se aliena quando cai sob a lei geral da produção mercantil capitalista, isto é, quando a obra de arte se transforma em mercadoria.

Partindo dessas teses, podemos abordar o problema da essência do estético – e em particular do belo – para estabelecer a diferença fundamental entre as ideias estéticas de Marx, contidas em seus *Manuscritos de 1844*, e as concepções estéticas idealistas e materialistas pré-marxistas. Com o risco de generalizar, podemos reduzir a três as soluções dadas ao problema estético fundamental da essência do estético.

1) O estético como propriedade ou manifestação de um ser espiritual universal (Ideia em Platão, Deus em Plotino, Ideia Absoluta em Hegel etc.). Admite-se a objetividade do belo num sentido idealista e se nega o papel do material como fonte ou condição necessária do belo. O belo é transcendente ao homem.

2) O estético como criação de nossa consciência, genérica ou individual, independentemente das propriedades dos objetos. Nega-se qual-

rais com que trafica (...).⁶² Já vimos, anteriormente, como a necessidade imediata, justamente por sua imediatividade natural, impede que o sujeito, devorado pelo objeto, possa situar-se diante dele na atitude contemplativa requerida pela relação estética. A necessidade imediata, como tosa necessidade prática, aprisiona e estreita seus sentidos, fechando-lhes as vias de acesso para a riqueza humana objetivada, que, por sua vez, é inseparável de sua riqueza concreto-sensível. Na relação estética, o sujeito entra em contato com o objeto mediante a totalidade de sua riqueza humana – não apenas sensivelmente, mas também intelectiva e afetivamente. Por sua vez, o objeto apresenta-se como um todo concreto-sensível que se oferece aos nossos sentidos, mas com uma significação ideológica e afetiva, isto é, como realidade concreta humana. Marx destaca, com toda razão, na citação anterior, a impossibilidade de entrar numa relação estética com um objeto – um mineral – quando ele é captado através de seu valor mercantil, isto é, através de algo que abstrairmos de sua totalidade, deixando de lado o objeto como um todo concreto sensível e a riqueza humana objetivada nele. Fora de suas formas concreto-sensíveis e de seu conteúdo humano, não existe o objeto estético; por sua vez, o sujeito só pode entrar em relação com o objeto quando o homem se situa diante dele sensivelmente e com toda sua riqueza humana explicitada. Objeto e sujeito se correlacionam na relação estética; o primeiro só tem sentido para o homem quando este não entra em contato com ele abstratamente, mas através de toda a sua riqueza concreta humana; o sujeito só pode encontrar seu objeto, na relação estética, quando apresenta-se diante dele como um objeto concreto e carregado totalmente de significação humana.

quer objetividade ao belo, já que a beleza não é senão um produto de sua atividade subjetiva, entendida num sentido idealista (estética da "projeção sentimental" etc.).

3) O estético – o belo em particular – como modo de ser das próprias coisas, que se encontra em certas qualidades formais – simetria, proporção, ritmo, "seção de ouro" etc. A beleza reside nos objetos, independentemente de suas relações com o homem (estética da imitação, Spinoza, Lessing, materialistas pré-marxistas: Diderot, Tchernichevski etc.).

Assim, portanto, a essência do estético é vista num mundo ideal, no sujeito ou nos objetos em si. Partindo-se das teses dos *Manuscritos* chega-se a uma solução radicalmente distinta das anteriores.

Em face das concepções que defendem a transcendência ideal do estético, sublinhamos seu caráter humano, pois, se o homem faz emergir o estético das próprias coisas, numa atividade prática material, imprimindo ao natural determinada forma com a finalidade de expressar um conteúdo espiritual humano, o belo não pode existir à margem do homem. E esse caráter humano não é determinado apenas pela origem humana da arte; também o belo natural só existe numa natureza humanizada. A beleza não é atributo de um ser universal, mas se dá mediantemente o homem, tanto em objetos artísticos quanto em seres da natureza. Entretanto, enquanto objeto social, humano, o objeto estético só revela sua essência ao homem, só existe para ele, enquanto "ser natural humano", isto é, enquanto homem social.

Em face das concepções que sublinham a dependência do estético em relação ao homem, ao mesmo tempo que negam sua objetividade (o estético como criação ou projeção do sujeito), sublinhamos que o estético só se dá na dialética do sujeito e do objeto; portanto, não pode ser deduzido das propriedades da consciência humana, de certa estrutura dela, da psiquê ou de determinada constituição biológica do sujeito. A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito. No entanto, o objeto estético não se reduz ao sujeito, mas existe independentemente da percepção ou do julgamento subjetivos. Existe fora da relação psíquica, perceptiva com o objeto, mas não à margem da relação do homem social com a realidade. Não é uma propriedade do sujeito, mas do objeto, e não de qualquer objeto, mas de um objeto subjetivizado, humanizado. O estético é objetivo enquanto não depende da percep-

ção, juízo ou representação de um sujeito ou de muitos sujeitos, mas só existe para o homem enquanto ser social. Existe à margem do sujeito individual, mas não à margem da relação entre sujeito e objeto como relação social. Possui uma realidade peculiar que não é mera projeção do sujeito: é uma realidade humana, social. Sua origem social, humana, não exclui certa objetividade. O estético manifesta-se sempre através de uma forma que é sempre objetiva. E o conteúdo espiritual que o sujeito coloca nela só existe esteticamente na medida em que se materializa, em que se objetiva de um modo concreto-sensível. Mas o objeto estético possui uma realidade peculiar que não se deixa dissolver nas percepções, juízos ou representações que incidem sobre ele. Sua objetividade não implica independência com relação ao homem social. Uma é a objetividade do mármore de que está feita a estátua – objetividade física que implica independência com relação a todo sujeito; outra é a objetividade da estátua como realidade estética, cuja forma e cujo conteúdo não existem à margem do homem social. O estético abarca a condição física da estátua, sem se reduzir a ela. É certo que tem por suporte essa realidade física à qual transcende e sem a qual não poderia se manter. O físico, o mármore, está nela superado, absorvido, mas está aí como condição necessária, ainda que não suficiente. Destruída fisicamente, essa estátua seria também destruída como realidade estética. O estético não se reduz ao físico, mas não pode prescindir dele, pois a qualidade estética se dá sempre como qualidade natural humanizada, isto é, transcendida, carregada de uma significação humana, sendo ao mesmo tempo concreto-sensível.

Vejamos agora o terceiro tipo de concepções do estético. A realidade seria não mais o suporte da beleza, mas a própria beleza. O estético estaria no objeto em si. A beleza se reduziria a certas propriedades do objeto, a certa estrutura ou disposição de suas partes: proporção, simetria, "linha de beleza" de Hogarth, "seção de ouro" etc. Todos esses elementos estéticos possuem um caráter formal, referem-se à forma dos objetos reais. Ocorrem em determinados objetos belos e não em outros. A simetria é clássica, mas não barroca. Se tais elementos são aceitos, num determinado caso, como critério estético, teremos de desqualificar esteticamente as obras em que não aparecem. O problema desaparece se tais elementos formais forem vistos em função de um conteúdo espiritual. Só assim adquirirem sentido, de um ponto de vista estético, a proporção clássica e a desproporção barroca, o que nos permite concluir que o objeto em si, e portanto em seus elementos formais, se não for humanizado, se não for carregado de um conteúdo espiritual, não se

AS IDEIAS ESTÉTICAS DE MARX

eleva até o belo. A natureza, por si só, à margem de toda humanização, permanece igualmente à margem do estético. A natureza em si não precisa ser bela; é o homem que necessita da beleza dela para se expressar, para reconhecer a si mesmo nela.

Comete-se uma verdadeira transgressão de limites quando se quer ver a realidade estética na realidade natural, física, que é seu suporte e sem a qual não pode existir. Mas a realidade física, em si, precisa ser superada, transformada, humanizada, a fim de que tenha um valor estético. Esse valor, ela o possui quando deixa de ser uma realidade em si para integrar-se num mundo de significações humanas.

Referência

VÁZQUEZ SÁNCHEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.