

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

GUSTAVO MACHADO DE ARAUJO REINISCH

**CONHECIMENTO EM TEATRO E AFETIVIDADE:
Desenvolvimento moral e experiências discentes na Educação Básica**

Porto Alegre, abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

GUSTAVO MACHADO DE ARAUJO REINISCH

**CONHECIMENTO EM TEATRO E AFETIVIDADE:
Desenvolvimento moral e experiências discentes na Educação Básica**

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.
Orientação: Prof.^a Dra. Vera Lúcia Bertoni dos
Santos

Porto Alegre, abril de 2016.

Dedico este trabalho ao meu marido, Lucas Reinisch, pelo apoio incondicional em todos os momentos, e à Vilma, personalidade incomparável, que me permitiu enxergar pesquisa e docência transformadas em vivências de alteridade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dacilda Machado de Araujo e Paulo Mariano de Araujo, que construíram com seus braços o caminho histórico que levou a este trabalho ;

Aos mestres do PPGAC e PPGEDU, em especial Dr. Fernando Becker e Dr.^a Maria Luíza Becker, que, na riqueza de suas presenças, desvelaram os caminhos epistemológicos para a construção dessa pesquisa;

Aos professores componentes da banca de qualificação do projeto, Prof.^a Adriana Jorgge, Prof. Gilberto Icle e Prof.^a Mirna Spritzer, pelas contribuições essenciais e decisivas que ofereceram a este trabalho;

À Prof.^a Vera Lucia Bertoni dos Santos, orientadora deste estudo, pela maestria em tornar cada instante de convívio uma lição de escuta, sensibilidade, responsabilidade e alteridade;

Aos colegas do Colégio Padre Rambo, que abriram as portas da escola e de seus cotidianos pedagógicos para a realização deste trabalho;

Aos colegas do PPGAC, que compartilharam dúvidas, desafios e alegrias do conhecimento, transforando turbulências em solidariedade;

E aos estudantes secundaristas das turmas de 2015 do Colégio Padre Rambo, cujos processos de aprendizagem e compartilhamentos de experiências deram sentido e inspiração para o estudo e conferiram alma à pesquisa.

SUMÁRIO

PREÂMBULO – FAXINEIRA-ORIENTADORA _____	8
INTRODUÇÃO – TRAJETÓRIAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA _____	13
1 – TEATRO NO COTIDIANO ESCOLAR _____	27
1.1 – Tensões entre a pesquisa em educação e a prática docente _____	27
1.2 – O primeiro ano letivo de um professor de teatro _____	30
2 – CONHECER É CONHECER-TE _____	38
2.1 – Uma concepção dinâmica de conhecimento _____	38
2.2 – Epistemologia Genética, teatro e ação: a questão do corpo _____	40
2.3 – Afetividade e desenvolvimento: o sistema de valores _____	44
3 – CONHECENDO ESTUDANTES _____	50
3.1 – Do experimento realizado e da prática reflexiva _____	51
3.2 – Do registro das vivências discentes _____	53
4 – FAZER TEATRO É ESTAR COM O OUTRO _____	62
4.1 – Respostas do questionário de avaliação do primeiro trimestre _____	62
4.1.1 – O outro como o problema e a solução _____	63
4.2 – Relatos e registros sobre atividades do Teatro do Oprimido _____	65
4.2.1 – Concepções de justiça: do interindividual ao social _____	65
4.2.2 – A superação da opressão e os estádios de desenvolvimento moral _____	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM HORIZONTE NA ALTERIDADE _____	95
POSFÁCIO – MEDEA-YANSÃ _____	100
REFERÊNCIAS _____	105
ANEXOS _____	108
Anexo A _____	109
Anexo B _____	118
Anexo C _____	136

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo identificar processos de desenvolvimento de estruturas de conhecimento em experiências de estudantes de teatro, quando viabilizado como componente curricular na Educação Básica. O estudo pauta-se na teoria de Piaget e nas pedagogias de Viola Spolin e Augusto Boal. Na perspectiva da Epistemologia Genética, o processo de desenvolvimento da inteligência é abordado na interdependência entre afetividade e cognição, e o conhecimento, é fator privilegiado pela interação entre sujeitos. A partir da ênfase em aspectos interacionais sociais, é traçada uma aproximação entre os conceitos de conhecimento e alteridade. É realizada uma análise de experiências discentes, através do conceito piagetiano de afetividade, apoiado em sua teoria do desenvolvimento moral. Impressões e vivências dos estudantes de teatro na Escola Pública foram coletados a partir de um experimento de ensino viabilizado neste contexto, através de relatos e registros discentes produzidos a partir de atividades teatrais desenvolvidas nas aulas do componente curricular Arte no Colégio Estadual de Ensino Médio Padre Rambo, em Porto Alegre, no ano de 2015. Processos de desenvolvimento são identificados à passagem dos sentimentos interindividuais aos sentimentos sociais e ao surgimento de conflitos entre caracteres de estádios iniciais e avançados do desenvolvimento moral. Através de evidências de estímulos da atividade teatral a esses processos, são reconhecidas contribuições do estudo de teatro para o desenvolvimento das estruturas de conhecimento dos sujeitos de forma abrangente, tanto no aspecto afetivo como no cognitivo.

Palavras chave: teatro; educação; Epistemologia Genética; afetividade; desenvolvimento moral; Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

This research has the goal of evidencing contributions of the study in theater to the development of knowledge structures of the subjects, when available in a regular discipline in Basic Education, with basis on Piaget's theory and Viola Spolin's and Augusto Boal's pedagogy conceptions. In the perspective of Genetic Epistemology, the process of intelligence development is taken by the interdependence between affection and cognition, and knowledge, as a factor privileged by the interaction between subjects. By this emphasis in social interactional aspects, an approximation is set between the concepts of knowledge and Otherness. An analysis of students' experiences is made through the piagetian concept of Affection, supported by his Moral Development theory. Impressions of theater students in Public School were collected in an experiment of education set in this specific context, using testimonials and registrations produced by the students from the activities developed in drama classes, inside the discipline Arts, in Colégio Estadual de Ensino Médio Padre Rambo, in Porto Alegre, in 2015. Development processes are recognized in the passage of interindividual feelings to social feelings as in the emerging of conflicts between characteristics of initial and advanced phases of Moral Development. This way, in the evidence of stimulation caused by theater activities to these processes, contributions of theater study for the development of knowledge structures are recognized in a general way, so as in affection as in cognition.

Keywords: theater; education; Genetic Epistemology; affection; moral development; Teatro do Oprimido.

PREÂMBULO – FAXINEIRA-ORIENTADORA

Quando eu conheci a Vilma, em 2014, ela trabalhava no Colégio Estadual Padre Rambo, em Porto Alegre - RS, para onde eu acabara de ser transferido depois de uma vivência decepcionante em outra escola da Rede Estadual de Ensino. Na minha curta experiência prévia como professor no Educação Básica, havia encontrado em escolas diferentes os mesmos espaços de desencanto, principalmente para um professor de teatro, pois, nas cinco instituições em que atuara até então, como estudante de licenciatura, graduando estagiário ou professor do componente curricular Arte, a presença do teatro era mínima.

Pouco depois de me conhecer, Vilma me puxou para dentro de uma sala de aula e me encantou com a sua personalidade e se apresentou para mim e contou-me sobre a sua relação com a educação: doze anos antes de nosso encontro, ela trabalhara em diversos hospitais, como enfermeira. “Agora estou aqui de luvas, balde e esfregão na mão, mas eu trabalhava de sapatos brancos, terninho e tapa-pó” – contou-me aquela senhora, de uma forma que esbanjava jovialidade.

“Quando eu descobri que minha colocação era para a educação, e que ficaria no serviço de limpeza, fiquei muito indecisa se pegava ou não”, me disse ela. Contou também que foi o aconselhamento de uma amiga e um pedido de ajuda de seu filho que a haviam feito optar finalmente por ingressar no funcionalismo da Educação Estadual. Só que a Vilma acabou desempenhando outras funções que não só a faxina nas escolas onde trabalhou, como ela me explicou: “eu era a única que conseguia conversar com os alunos. Eles me escutavam, sentiam que podiam conversar comigo. Eu fazia sucesso!”. Aos poucos, Vilma abraçou responsabilidades semelhantes às do Serviço de Orientação Educacional e, mais do que isso, suas narrativas revelavam uma atenção especial aos sujeitos escolares:

Os alunos mais problemáticos eu ia lá e conversava com eles, tinha afeto, eles confiavam em mim. Meninos que estavam largando tudo, ou que gritavam com professores, que não respeitavam quando eram chamados na direção. Aí eu encontrava eles pelos corredores e chamava pra conversar.

Com a Tia Vilma eles se entendiam. Já apartei brigas violentas, essa outra escola em que eu trabalhei era inclusive uma escola onde os alunos eram bem de classe média. Teve desentendimento entre as turmas 202 e 203. Eles estavam num banheiro no pátio onde não se enxergava das janelas do prédio da escola. Os guris vieram correndo me avisar que um deles estava com uma barra de ferro! Imagina esses rapazes de classe-média, grandes, bem alimentados, bem preparados, todos lutando. Eu fui pro meio da roda deles. Era um rapaz alto, um garoto forte! E eu fiz eles enxergarem a realidade. Eu perguntei. Mandeí eles fazerem uma escolha: ou a direção, ou eles paravam, ou a direção ou a polícia. Era aquilo o que estava sobrando na vida deles? E chamei muito a atenção do da barra de ferro. Eu disse: pelo que estavam brigando? E que aquela barra de ferro, naquele momento, causaria a morte de alguém. Eles se acalmaram, levei todos comigo. A direção não sabia, não tinha visto nada, não percebeu nada de uma briga séria, que poderia ter acontecido dentro da escola.

A Tia Vilma, da faxina, não atuara apenas intercedendo em casos de violência. Ela me contou que, nas duas escolas em que passou, ofereceu apoio para adolescentes gestantes, estudantes em situação de vulnerabilidade social, meninos e meninas com casos de dependência química na família e, fora isso, tinha se tornado amiga de muitos e muitos estudantes – “Pode perguntar pra qualquer um aí da Tia Vilma. Eles me adoram!” – gabou-se para mim, orgulhosa.

Segundo ela, adoravam tanto que, inclusive, num dos seus primeiros anos como funcionária na Escola Estadual em que trabalhara antes do “Padre Rambo”, foi escolhida por uma turma de alunos para ser homenageada na formatura.

Era tão lindo, a escola tinha um enorme pátio que dava para três avenidas, era telado, então se enxergava tudo o que acontecia no pátio, e como eu já tinha amizades na volta da escola (porque eu sou assim, eu me dou com Deus e o mundo!), o pessoal meu conhecido do entorno ficou todo lá, na tela da escola, olhando como ia ser. Todo o final de ano tinha um evento no pátio, com toda a escola, tinha um palanque, as turmas se apresentavam, cada turma homenageava um professor.

No entanto, a equipe diretiva da escola não compreendera o significado educacional daquela relação tão cuidadosa entre a faxineira e os estudantes,

contou-me a Vilma. A turma, que estava em seu último ano, foi proibida de escolher a funcionária da limpeza como sua preferida. Por ordem da Orientação Educacional e Direção, apenas professores ou membros da equipe diretiva poderiam ser homenageados no evento.

Eles queriam a mim, era eu que tinha uma relação com eles, elas não tinham. Mas aí eles enfrentaram! Disseram que tinha que ser eu, eles se revoltaram. Elas continuaram não deixando. Aí eles disseram que tinham escolhido outra, uma professora, mas chegou na hora e eles me chamaram lá em cima! Todos tinham ido pro pátio e eu estava lá dentro, trabalhando, aí já eram vinte pro meio-dia, eu já estava por terminar, eles vieram correndo e me gritaram: a homenagem é pra ti, Tia! É a senhora, para nós a senhora é o máximo! Aí eu subi no palco com eles, eles me deram um presente, ah, eles usavam uns corações, foi muito lindo, eu me senti a pessoa mais poderosa do mundo! E na homenagem eles diziam que: era impossível entrar naquela escola, e não dar com os sorrisos daquela Tia que tem o coração de mãe, que sempre cabe mais um. – E nós, a gente sabe. A senhora pensa que a gente não reconhece o seu trabalho, mas a gente sabe. – Eles queriam me fazer entender, assim, que eles reconheciam meu trabalho. – Nós te amamos, toda a turma da 203. Nós te amamos Tia! – E eu fui. Pediram pra mim falar, e eu fui agradecer. E eu expus todo o problema. Eles [direção] se admiraram porque era a primeira homenagem assim na escola e porque eu falei a verdade. Foram eles [estudantes] que me fizeram ficar, nem foram os colegas, foram os alunos. Eu sou assim! Eu sempre tive isso. Eu tenho uma coisa, uma empatia, um brilho. Os alunos gostam de mim!

Com esses depoimentos, e as atitudes que lhes haviam gerado, Vilma provocara uma série de reflexões sobre o ambiente escolar. Em suas histórias, o posicionamento da escola, representada por sua equipe profissional, parecera não compartilhar do mesmo reconhecimento dos estudantes em relação ao valor das experiências afetivas. Pelo contrário, os valores de ordem no meio escolar manifestaram-se de forma a ratificar divisões: entre professores e demais funcionários, docentes e discentes e, em um nível mais profundo, entre afetividade e conhecimento.

Escutando a Vilma, eu pudera compreender melhor como aquelas situações cotidianas refletiam concepções de conhecimento presentes no meio

escolar. Na discriminação entre cargos de diferentes hierarquias do funcionalismo público estadual que compõem as equipes profissionais das escolas, reconheci um reflexo da hierarquização do conhecimento, através da qual disciplinas de cunho científico-matemático são, muitas vezes, privilegiadas em detrimento dos saberes artísticos e das humanidades. Na oposição da direção à escolha dos estudantes, entendi uma reverberação da escola homogeneizadora, segundo a qual o sujeito escolar é considerado “desprovido de luz”, passível apenas de conformação aos modos de conhecimento da instituição.

Essas concepções de conhecimento que estariam relacionadas à desvalorização do potencial pedagógico das relações estabelecidas entre Vilma e os estudantes. Desvalorização que terminou por afastar a faxineira-orientadora daquela comunidade, episódio que Vilma descrevera de forma quase paradoxal:

Eu vim transferida para cá, aqui pro Padre Rambo, por causa de um fato que eu fiz: fui amada pela [outra] escola. E teve uma eleição [para a direção da escola] e os alunos foram para a escada, só para contrariar a diretora. Hoje ela dá risada. Os alunos foram para a escada e eles foram gritar que a Tia que era diretora. E eu não conseguia fazer eles calarem a boca... - A Tia não tem nível superior, a Tia não pode. Por isso agora vocês olhem o que a Tia está fazendo. A Tia agora está na vassoura e não pode ser diretora. - Mas nós queremos! É a Tia Vilma! É a Tia Vilma! - Era um griteiro!

Dez anos depois, naquela sala de aula vazia, exceto por nós dois, eu, um professor iniciante na Educação Básica, tentando me aproximar da minha realidade de trabalho, fui acolhido e me senti encantado pelo ensinamento pedagógico que estava sendo conhecer a Vilma.

Conhecer melhor aquela colega de escola me levou a conhecer melhor o próprio trabalho educacional. Pensar na relação dela com a instituição ajudou-me a dimensionar valores vigentes no sistema daquela escola e a me posicionar em relação a eles. Escutar as histórias que a Vilma me contou, e presenciar sua postura de abertura aos estudantes e aos colegas, me permitiu compreender, e incentivou-me a afirmar na minha prática cotidiana, a escola como espaço de

diversidade. Sobretudo, Vilma tornou-se uma amiga. Para além das relações de trabalho, desenvolvemos um vínculo que fez o cotidiano da escola menos estéril e burocrático e mais humano e desafiador. A motivação que veio dessa relação de afeto foi capaz de enriquecer de forma decisiva meu conhecimento e mudar permanentemente minha compreensão da escola.

No trabalho de pesquisa que aqui apresento, parti em uma investigação sobre os aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem teatral para localizar o teatro como conhecimento escolar mas, ao deparar-me com o cotidiano do teatro na escola e refletir sobre ele à luz da teoria, compreendi que, nesse espaço de diversidade e urgência de transformação, são os aspectos afetivos que tomam proeminência nas aulas de teatro.

Assim como a afetividade estabelecida entre mim e Vilma foi crucial para minha compreensão da escola, as demais afetividades são também motrizes do conhecimento de forma geral. Nas páginas que seguem, apresento um trabalho por intermédio do qual procuro entender melhor esse caminho da afetividade ao conhecimento.

INTRODUÇÃO – TRAJETÓRIAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola de acesso universal pode ser entendida como um espaço de acolhimento da diversidade dos sujeitos sociais em meio à difusão dos saberes produzidos na sociedade, visando a manutenção desses saberes por meio de sua promoção entre os sujeitos e seu consequente protagonismo.

A difusão e a produção de manifestações de teatro nesse espaço tende a diversificar e ampliar o conhecimento em torno da arte teatral, enriquecido na diversidade de seus protagonistas. Com maior acesso dos sujeitos a esse conhecimento, ele pode tornar-se mais abrangente e diverso, através da produção de novos modos de estar presente na configuração social.

A escola, instituição historicamente ligada à perpetuação dos modos da sociedade, é passível de críticas quanto à sua eficácia no aprimoramento da configuração social através de uma atualização permanente do conhecimento junto aos sujeitos de sua época. Nesse contexto, essa instituição social vive em meio à crise constante que lhe exige uma atualização de si própria e das formas de conhecer compreendidas em seu funcionamento.

O teatro na escola de acesso universal é um teatro de possibilidades universais e a escola que compreende o teatro como disciplina do conhecimento torna possível a abertura de espaços de diversidade das formas de conhecer, espaços que podem tornar-se caminhos para sua própria transformação e aprimoramento.

O ensino de teatro nas escolas tem garantia legal¹, mas, de forma geral, sua presença ainda é esporádica e tímida no cotidiano das instituições públicas de ensino formal, responsáveis pelo atendimento da maioria dos sujeitos escolares.

¹ No dia 05 de agosto de 2015, a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados aprovou a proposta que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que atualmente prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música entre os conteúdos relacionados à área artística, e estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro (HAJE, 2015). As recentes medidas legislativas não foram suficientes para efetivar a presença do teatro como conteúdo nas salas de aula da maioria das instituições públicas de ensino (MORAES, 2011, p. 50).

Neste trabalho, privilegio uma perspectiva que parte de um cotidiano possível do conhecimento teatral reconhecido e viabilizado no componente curricular Arte da Educação Básica, para se ater à produções dos sujeitos da aprendizagem, respeitando sua diversidade, afim de identificar formas de conhecimento presentes na experiência teatral de sala de aula.

As motivações da pesquisa que se apresenta neste trabalho advêm de minhas inquietações a respeito da efetividade da presença do ensino de teatro na escola, com base em minhas vivências como professor da Rede Pública de Ensino e artista cênico. Elas surgiram durante a minha formação em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tomaram forma a partir das minhas primeiras experiências profissionais em sala de aula. A seguir, retomo pontos importantes de minha trajetória que exemplificam o cenário inquietante com o qual me deparei e que conduziu à elaboração deste trabalho.

Durante os anos de 2011 e 2012, atuei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência², no PIBID-Teatro da UFRGS, sob coordenação da Professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, articulando funções de oficinairo e pesquisador das ações pedagógicas desenvolvidas no então Instituto de Educação General Flores da Cunha, hoje Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, uma tradicional escola estadual de Porto Alegre (RS), considerada pioneira no ensino de teatro nas escolas brasileiras, através do trabalho de Olga Reverbel (1917 – 2008), mas que havia, em décadas anteriores, abandonado totalmente a perspectiva do trabalho com esse conhecimento.

Essa experiência constituiu um “divisor de águas” na minha formação, pois foi o ponto de partida para uma concepção efetiva da realidade do trabalho do professor na escola e para a construção de elementos para uma “identidade docente”, mesmo antes dos estágios regulares que integram o Curso de Licenciatura em Teatro. Entre os colegas licenciandos, o receio de

² O PIBID é uma iniciativa da CAPES/DEB que visa à qualificação da formação profissional de professores de diversas áreas e à valrização da atividade docente a partir da oportunidade de interação entre licenciandos bolsistas com a realidade da rede pública de ensino. O Programa é desenvolvido em diversas universidades públicas e privadas em todo o território nacional.

enfrentar a realidade cotidiana das instituições de ensino é comum. Entende-se que há poucas oportunidades no currículo para a vivência do cotidiano escolar, e a conseqüente preparação para seus desafios, tampouco se percebe um direcionamento mais enfático à produção acadêmica voltada especificamente para esse tema.

No PIBID, os bolsistas, estudantes de diversas etapas do curso, têm contato direto com o ambiente da escola: promovem oficinas junto à comunidade escolar, desde a organização do espaço até a execução das aulas, realizam propostas de colaboração pedagógica junto a professores de diversas disciplinas, envolvem-se com o cotidiano da comunidade escolar de modo geral e problematizam suas ações através de debates, estudos e produções de artigos de divulgação científica.

O subprojeto PIBID-Teatro UFRGS foi responsável também pela recuperação do espaço físico reservado ao teatro no Instituto de Educação Flores da Cunha: a ampla sala de teatro, que, com o tempo e o descaso, havia sido reduzida a um depósito insalubre, foi reestruturada desde o piso até o teto, ganhou cortinas pretas e cortinas *corta-luz*, próprias para a atividade cênica, além de uma supervisão constante e o fomento a uma cultura de preservação, por meio de orientações aos frequentadores e da exibição de cartazes que solicitavam medidas de cuidado em relação ao uso do espaço.

Nós, então bolsistas de iniciação à docência em teatro, desenvolvíamos uma pesquisa que tratava de situar possibilidades efetivas do ensino dessa disciplina no meio escolar, partindo de uma diferenciação entre o teatro reconhecido como conhecimento e as conseqüências pedagógicas e institucionais advindas desse *status*, e visões limitadas do ensino de teatro, que consideram sua prática como atividade puramente catártica, como recreação ou como mero ornamento³.

³ A encenação intitulada “Receita de Peça Infantil”, apresentada pelos bolsistas do PIBID-Teatro UFRGS no I Seminário Nacional de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2011, tratou dos questionamentos e preocupações advindos da pesquisa desenvolvida. Em tom satírico, denunciava uma situação identificada como comum às incursões do teatro nos processos de aprendizagem no ensino formal, na qual a encenação teatral é realizada por professores sem formação na área e que, por isto mesmo, se vêem abandonando qualquer escrúpulo didático-pedagógico para

Passados quase seis anos do início das atividades do Programa na escola e tendo a re-incursão do conhecimento teatral trazido evidentes benefícios à comunidade escolar, através de melhorias no seu espaço físico e do envolvimento de bolsistas, professores e alunos em projetos artísticos e pedagógicos, o quadro docente do Instituto de Educação Flores da Cunha ainda não contava com um professor especialista em teatro, mesmo diante de intensas mobilizações por parte da equipe do PIBID. Tal postura, de parte da instituição educacional, evidenciava o desinteresse na inclusão do teatro como disciplina regular do currículo escolar.

Por outro lado, na experiência vivida por mim nas disciplinas de estágio docente, componentes curriculares obrigatórios da graduação em Licenciatura em Teatro, realizados no Colégio de Aplicação da UFRGS (o “Aplicação”) e no Colégio Júlio de Castilhos (o “Julinho”), outras duas tradicionais instituições de ensino da cidade de Porto Alegre, o quadro era outro.

Em ambas as escolas, o ensino de teatro parece ter lugar garantido: possui espaço próprio para a prática teatral e dispõe de profissionais docentes com formação específica na área. Tais características, no entanto, são reflexo das trajetórias particulares de lutas e conquistas obtidas por professores dessas duas instituições, que, infelizmente, diferem largamente da configuração da maioria das nossas escolas públicas de Educação Básica.

No Colégio Estadual Júlio de Castilhos, por exemplo, os estudantes optam entre diversas modalidades artísticas, como desenho, cerâmica, música, teatro, dança e fotografia, dentre outras. Cada modalidade é ministrada por um professor com formação específica e dispõe de uma sala específica para a prática que a modalidade envolve, inclusive, no caso do Teatro, uma sala em estilo “caixa preta”⁴. Tal comprometimento com o ensino da arte é herança de uma história de destaque do “Julinho” que é única entre as instituições de ensino estaduais.

fazer com que os alunos cumpram marcas e movimentações de forma automática e digam falas das quais eles não tem entendimento.

⁴ Termo em cenografia que designa tipos de palcos de teatro capazes de criar a ilusão de separação entre a realidade da plateia e da cena, comum em palcos do tipo “à italiana”. Contrapõe-se ao termo “caixa-branca”, que designa tipos de encenações teatrais em que a plateia está em relação direta com o espaço da cena.

No Colégio de Aplicação da UFRGS, os estudantes contam com um complexo para atividades dramáticas e corporais – o chamado Departamento de Expressividade e Movimento – que reúne uma equipe de docentes de diversas linguagens da área de artes, como as Artes Visuais, a Música e o Teatro, aptos a atuarem e organizarem atividades, dentre os quais se incluem quatro professoras com formação em Teatro. Os professores e estudantes dispõem de espaço adequado para a prática, que, além de piso e cortinado apropriados, oferece aparelhagem de iluminação e sonorização, além de mobiliário especializado para o desenvolvimento de atividades de teatro.

O ambiente de ensino e aprendizagem do “Aplicação” aproxima-se do que poderia se chamar de ideal, o que se reflete no nível elevado de conhecimento teatral dos seus estudantes, claramente perceptível na vivência de sala de aula. Essa realidade, considerada raridade no nosso sistema escolar, é, sem dúvida, consequência do trabalho competente de seus profissionais, mas, sobretudo, do vínculo dessa escola à universidade e da tradição de pesquisa e desenvolvimento pedagógico que segue a esteira do nível de excelência da pesquisa acadêmica da UFRGS.

Embora esses três importantes espaços de formação tenham me oferecido a possibilidade de observar algumas variações da situação do teatro na Educação Básica, trazendo contextos e níveis de desafio diversos entre si, eles apresentam um elemento considerado pouco comum no cotidiano das escolas, e que os diferencia da maioria das instituições públicas de ensino do Rio Grande do Sul e – é possível afirmar – do restante do país, tal seja: a presença do ensino de teatro no meio escolar. Em experiências docentes posteriores, ficou claro para mim que no cotidiano de diversas outras instituições, o ensino de teatro não é considerado uma possibilidade viável, principalmente como componente curricular.

No ano de 2013, depois de concluir a formação docente no curso de Licenciatura em Teatro (ocorrida no final de 2012), já na experiência da docência profissional na Rede Pública de Ensino, pude observar uma postura muito restrita em relação ao conhecimento teatral, por parte das comunidades escolares em que passei a lecionar.

Em meados de 2013, atuei brevemente como professor de Arte, através de contrato⁵ com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em três escolas do município de São Leopoldo (RS). Nessas vivências artístico-pedagógicas, observo que o espaço, tanto físico como intelectual, conferido pela escola pública ao saber teatral e ao profissional dedicado ao seu ensino é exíguo.

Um dos sintomas, observados de forma empírica no cotidiano dessas instituições e que exemplifica em parte a falta de abertura ao ensino de teatro na escola, é a carência de estrutura física adequada à sua prática, que envolve, ou deveria envolver, conteúdos e formas que privilegiem o caráter corporal das atividades teatrais. Outros sintomas, considerados mais graves, são a falta de entendimento, por parte do corpo docente, a respeito da natureza da atividade teatral e a perspectiva restrita dos discentes em relação ao ensino das artes. Nos dois casos, dos professores e dos estudantes, as expectativas por parte da comunidade escolar em relação à aula de artes pareceram, em sua grande maioria, relativas às artes visuais, juntando-se a elas apenas alguma consideração a respeito do ensino de música, sendo praticamente nula a perspectiva das artes cênicas, seja o teatro ou a dança, em sala de aula.

Mais tarde, já em 2014, na condição de professor nomeado por concurso público do Estado, presenciei ainda outra forma de descaso da instituição escolar para com o conhecimento teatral.

Encaminhado pela Secretaria da Educação para uma escola da periferia de Porto Alegre, fiquei responsável pelo componente curricular Teatro, reconhecido com seu “nome próprio” por fazer parte do projeto de Educação em Turno Integral, que estava sendo implementado naquela instituição. No entanto, a interpretação da gestão administrativo-pedagógica daquela escola sobre o Teatro acarretava vários entraves ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

⁵ Em virtude dos limites que circunscrevem este trabalho, não pretendo realizar aqui uma discussão sobre o contexto da contratação emergencial de professores pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no entanto se faz necessário pontuar que tal prática contribui para o discurso da impossibilidade ao promover o enfraquecimento das equipes educacionais por meio do favorecimento da atuação de profissionais mal pagos e com menos direitos trabalhistas em detrimento da nomeação de novos professores em situação estável.

Acontecia que, devido à falta de estrutura, a escola, durante o período em que lá lecionei, não contava com funcionários para trabalhar na cozinha, não dispondo de merenda escolar, o que tornava inviável exigir a permanência dos estudantes em turno integral. Por isso a presença dos estudantes no segundo turno foi declarada facultativa pela direção da escola. Assim, como nos turnos extra as turmas estavam sempre diminuídas e o quadro de professores ainda não estava completo, os estudantes ociosos eram enviados à aula de Teatro, como forma de “organizar” o fluxo de estudantes, evitando transtornos nas dependências da escola.

De modo que, designado para atender turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, logo me vi em uma sala onde se misturavam a essas turmas estudantes de 6º e 7º anos, portanto sujeito a horários imprevisíveis e tendo que atender grupos flutuantes de estudantes e turmas que raramente se conservavam. Poucos meses depois, o projeto de Turno Integral foi impugnado naquela instituição, por falta de estrutura mínima, e os professores, transferidos para outras escolas.

Nesse caso, observo que a concepção de teatro por parte da gestão escolar era a de “atividade de recreação”, ou, pior, de contenção dos estudantes: entendido como um passatempo, uma forma de preencher espaço no quadro de atividades da escola, o teatro era claramente ignorado como área do conhecimento, ou como detentor de conteúdos próprios e de um rigor didático pedagógico organizado e relevante.

Embora o teatro tenha protagonizado uma expansão para além das fronteiras do espetáculo, tornando-o presente em iniciativas educacionais muito diversas, como na educação informal, no âmbito das ações culturais, em ações de ONGs, em projetos de promoção social, dentre outras, na Educação Básica brasileira, ele ainda parece enfrentar sérias dificuldades para se estabelecer como componente curricular nas escolas.

É possível afirmar que isso se deve, primeiro, ao estado de sucateamento do sistema educacional público como um todo, questão histórica, agravada a cada gestão governamental. Mas se deve, também, de forma mais específica, ao fato de que, geralmente, no ambiente de trabalho da escola pública, ainda não

se consegue efetivar a presença do teatro como um conhecimento de natureza intransferível, capaz de oferecer uma contribuição singular à formação integral dos sujeitos da escola.

No cotidiano educacional da escola formal, o teatro é muitas vezes entendido como um meio para se chegar a uma atividade catalisadora de saberes, ou como uma ferramenta para a interdisciplinaridade ou, até mesmo, para o disciplinamento dos corpos. Dessa forma, os conteúdos teatrais surgem muitas vezes a serviço dos demais conhecimentos, praticados como dependentes destes e entendidos como um apoio para que o estudante possa fruir na aplicação dos conteúdos das demais disciplinas escolares.

Cabe aos profissionais capacitados da área, aos licenciados em teatro, atuantes nas instituições de ensino de maior abrangência – refiro-me aqui à Rede Pública de Ensino –, a tarefa de desmistificar esse conhecimento e reivindicar a sua legitimação no cotidiano das escolas.

A indagação da pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, responsável por uma profícua produção no campo emergente da Pedagogia do Teatro, convida a pensar sobre a “natureza do conhecimento teatral” e seu significado na educação escolar:

Há algum tipo de conhecimento específico, alguma natureza de saber particular, que só o fazer teatral nos proporciona? Se não pararmos para realmente pensar nesta pergunta, correremos grandes riscos de dissolver o ensino de teatro em uma informação genérica, apenas valorizando com jargões batidos a tão propalada interdisciplinaridade, no estilo “é preciso juntar tudo com tudo”, “a escola tem que ver o grande”, “tem que pensar uma articulação problemática de conteúdo de maneira a resolver problemas”. Se nós não pararmos para pensar nessa interrogação, trabalharemos sempre de forma superficial, genérica e fragilizada (PUPO, 2010, p. 6).

Embora os saberes relacionados ao teatro se manifestem através de elementos presentes em diversas outras áreas, é possível reconhecer uma conjuntura que confere autonomia ao teatro em relação aos demais componentes curriculares da escola. A obra da professora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin constitui, de forma especial, reflexão teórica

valiosa para a discussão sobre esta conjuntura dos processos de aprendizagem em teatro e sua realização no âmbito da sala de aula da Educação Básica.

Tendo trabalhado, desde o início de sua atividade pedagógica, com grupos de aprendizes oriundos de classes populares e majoritariamente leigos em relação ao conhecimento teatral, Spolin funda sua experiência no uso de jogos, de contação de histórias e de danças populares, sob orientação de Neva L. Boyd.

Na Neva Boyd's Group Work School (Escola de Formação de Trabalho de Grupo de Neva Boyd), Spolin trabalhou com turmas de imigrantes em Chicago, nos Estados Unidos e, a partir de vivências intensas de uma proposta pedagógica centrada no jogo, criou o "Sistema de Jogos Teatrais": um método de educação em teatro que, mais tarde, foi aprimorado através das vivências artísticas e pedagógicas da autora, que formou gerações de jovens atores e dirigiu inúmeros espetáculos, sendo conhecida como a "mãe" do Teatro Improvisacional Norte-Americano.

O método dos Jogos Teatrais tem por princípio a concepção de que "todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco" (SPOLIN, 2010, p. 3). Essa concepção coaduna ricamente com o projeto de uma educação pública e democrática, e a maestria de como Spolin a desenvolve garante que o conhecimento teatral, embora voltado ao aprendiz leigo, não seja submetido a qualquer tipo de concessão, preservando as características intrínsecas à sua natureza.

A natureza desses processos se expressa na questão proposta por Pupo (2010, p. 2), transcrita anteriormente, que é desenvolvida pela pesquisadora para sugerir um caminho para a solução:

Portanto, o que há de absolutamente intransferível na arte teatral que nenhuma outra arte, nenhuma outra área do conhecimento, pode trazer à tona? Quando me encanto lendo um romance, eu me transporto para outras situações, vivo outras vidas. Torno-me capaz, por exemplo, de experimentar o que é ter 18 anos na China, em 1950. Minha consciência se alarga, minha visão de mundo se amplia. No entanto, ao ler um

romance, tudo isso acontece – eu sou capaz de pensar, de viver, digamos “por tabela”, as expectativas dessa jovem chinesa – no plano do meu intelecto. O grande poder do teatro, por sua vez, está no fato de que é só dentro dele que eu tenho condição de, corporalmente, assumir um mundo fictício. É só no teatro que eu tenho a possibilidade de emprestar o meu corpo para tornar presente, diante de outros, um ser ausente.

Na perspectiva da autora, é possível assumir que o conhecimento teatral se diferencia dos demais na concomitância da atividade corporal com a intelectual em um nível de total interdependência relativos à construção de uma concepção do outro. A consciência corporal e a atividade intelectual se fazem presentes de forma enfática, referenciando uma à outra numa dinâmica de reativação de níveis diversos do funcionamento mental, o que constituiria contribuição singular desse conhecimento ao desenvolvimento do sujeito.

No entanto, como relatado anteriormente, as condições materiais e intelectuais necessárias à incursão efetiva do estudo deste saber na Educação Básica são escassas e implicam um esforço anterior ao trabalho pedagógico e didático e que nem sempre garante o acesso pleno aos seus conteúdos e formas junto aos estudantes. Nas observações dos cotidianos de instituições escolares, inferiu-se que a presença do estudo de teatro entre as disciplinas regulares seria um caminho efetivo de construção de condições mais apropriadas para a difusão desse conhecimento e seu aprofundamento junto aos sujeitos discentes.

Frente a esse quadro, surgiu a necessidade de pensar de que maneiras as escolas públicas, representadas por suas equipes profissionais, poderiam se interessar pela presença do conhecimento teatral como componente curricular na Educação Básica, visto que seus reconhecidos benefícios para o desenvolvimento pessoal do sujeito revelaram-se insuficientes para que esse conhecimento fosse devidamente incluído nas aulas de Arte, no cotidiano das escolas.

Esta necessidade levou-me a questionamentos sobre as formas pelas quais a aprendizagem em teatro se relaciona com a capacidade de conhecimento, valor inegável no meio escolar atual. Preocupei-me, também, em argumentar pela maior difusão do saber teatral na sala de aula da escola

pública, em equidade entre os demais saberes escolares. E quis compreender: de que maneiras o saber teatral pode promover a capacidade de conhecimento entre os estudantes quando viabilizado na sala de aula da Educação Básica?

Para abordar o tema da capacidade de conhecimento, escolhi relacioná-lo à psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget (1896 – 1980) uma vez que descreve de forma pormenorizada o desenvolvimento da inteligência através da Epistemologia Genética, e ainda porque a concepção de conhecimento defendida relaciona-se amplamente aos estudos do conhecimento teatral em sala de aula, principalmente por meio do trabalho da renomada autora e pesquisadora brasileira Ingrid Koudela.

A teoria piagetiana também se encontra próxima ao pensamento pedagógico corrente no dia-a-dia das instituições escolares, pois, de forma geral, a Epistemologia Genética foi difundida entre os profissionais do ensino brasileiro, embora a observação de suas consequências pedagógicas não seja prática predominante nas instituições escolares, o que a torna um campo de investigação profícuo.

Piaget (1970, 1978, 2007, 2008) concebe o conhecimento como uma dinâmica de criação do novo que se dá a partir da relação entre sujeito e objeto do conhecimento através de ações e reações mútuas, no ato de uma reorganização dos esquemas mentais por parte do sujeito, que acompanha a necessidade de novas formas de ação que permitirão interagir em meio a novos objetos, fazendo-os, pelas novas formas de interação, conhecidos.

Na sala de aula da escola pública de acesso universal, os sujeitos caracterizam-se pela diversidade (MACEDO, 2013). Suas capacidades de conhecimento estão ligadas à suas formas de interação com os objetos de conhecimento, dentre os quais se destacam os outros sujeitos, pois oferecem uma dinâmica privilegiada de ações e reações mútuas (PIAGET, 2014). A qualidade da interação entre sujeitos se faz proporcional, pois, à disponibilidade desses sujeitos para essa interação. O conceito de Alteridade se refere à compreensão do outro sujeito na sua singularidade, possibilitando a abertura para uma maior interação. No ambiente do Ensino Formal Público, que preza

pelo desenvolvimento da capacidade de conhecimento, a Alteridade surge como uma questão pedagógica de extrema importância.

Este trabalho tem por objetivo identificar, na experiência discente de sala de aula, a presença de fatores que evidenciem possíveis contribuições do conhecimento teatral para a capacidade de conhecimento dos sujeitos, no contexto do Ensino Formal Público. Para tanto, foi reunido material de registro de autoria dos próprios estudantes, produzido a partir de atividades discentes em sala de aula, de forma a evidenciar seus posicionamentos e reações no contexto das aulas de teatro.

Nessa perspectiva, a sala de aula onde leciono o componente curricular Arte do Ensino Médio, no qual são desenvolvidos conteúdos de teatro, é eleita como campo empírico da minha pesquisa, a fim de problematizar a viabilidade da realização de processos de aprendizagem em teatro no cotidiano das instituições públicas de Educação Básica. Tal ênfase entende-se necessária em contraposição ao *status quo* do teatro como atividade externa ou complementar ao quadro de disciplinas, corrente no dia a dia das escolas públicas e disseminado, principalmente, através da postura das equipes docentes e administrativas das instituições públicas de Educação Básica.

No primeiro capítulo desta dissertação, intitulado **“TEATRO NO COTIDIANO ESCOLAR”**, contextualizo o trabalho de pesquisa e emolduro aspectos de sua realização em duas seções: na primeira, **“Tensões entre a pesquisa em educação e a prática docente”**, situo a pesquisa quanto à sua relação com o cotidiano escolar, ponderando aproximações e distanciamentos entre atividades de pesquisa e docentes e problematizando o contexto da investigação. Na segunda seção, chamada **“O primeiro ano letivo de um professor de teatro”**, apresento o campo empírico no qual se desenvolveu a investigação na perspectiva da docência e descrevo atividades desenvolvidas junto aos sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, chamado **“CONHECER É CONHECER-TE”**, abordo o conhecimento teatral na escola frente à Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget. Na seção **“Uma concepção dinâmica de conhecimento”** apresento a compreensão de conhecimento empregada no trabalho. Na seção

“Epistemologia Genética, teatro e ação: a questão do corpo” traço relações entre o desenvolvimento mental e o teor psicofísico do conhecimento teatral e na seção “Afetividade e desenvolvimento: o sistema de valores”, levanto postulados piagetianos sobre relações entre inteligência e afetividade e os relaciono com o caráter coletivo da atividade teatral.

O terceiro capítulo, de nome “**CONHECENDO ESTUDANTES**”, trata da metodologia empregada no trabalho em duas seções: na primeira, “**Do experimento realizado e da prática reflexiva**”, discuto escolhas metodológicas em face ao contexto empírico da pesquisa, e na segunda, “**Do registro das vivências discentes**”, descrevo os passos metodológicos empregados e o perfil dos sujeitos de pesquisa, assim como declaro os objetivos da investigação e o procedimento de coleta de dados.

No quarto capítulo, intitulado “**FAZER TEATRO É ESTAR COM O OUTRO**”, apresento uma análise do material coletado em campo, organizada em duas seções. Na primeira delas, “**Respostas do questionário de avaliação do primeiro trimestre**”, analiso material proveniente desta etapa da coleta de dados e, na subseção “**O outro como o problema e a solução**” identifico, nas falas dos sujeitos, evidências do caráter coletivo da atividade teatral em sala de aula. Na segunda seção, “**Relatos e registros sobre atividades do Teatro do Oprimido**”, abordo dados provenientes de atividades específicas, realizadas junto aos sujeitos de pesquisa, em duas subseções, sendo a primeira, de título “**Concepções de justiça: do interindividual ao social**”, dedicada à análise de relatos discentes, através dos quais evidencio a presença, no teatro como conhecimento componente curricular Arte, de processos de desenvolvimento moral ligados à passagem dos sentimentos interindividuais aos sociais, e a segunda seção, intitulada “**A superação da opressão e os estádios de desenvolvimento moral**”, é dedicada à análise de registros discentes, através dos quais evidencio manifestações relativas aos estádios de desenvolvimento moral postulados por Piaget, assim como a presença, nas vivências discentes de teatro no Ensino Formal Público, de situações de conflito responsáveis pela superação de estádios iniciais em direção a estádios posteriores de desenvolvimento.

Nas considerações finais do trabalho, apresento um ensaio de nome “**UM HORIZONTE NA ALTERIDADE**”, no qual, partindo de achados da pesquisa, estabeleço aproximações entre a concepção de conhecimento piagetiana e o conceito de Alteridade levinasiano, de forma a propor, a respeito da problematização do contexto do teatro na Educação Básica, a alteridade como possibilidade de um novo paradigma para o conhecimento escolar.

As comunidades profissionais escolares, formadas pelos responsáveis pelos serviços gerais, pelos encarregados dos setores pedagógicos e administrativos, e pelas equipes de professores das escolas, constituem os agentes diretos das experiências discentes de aprendizagem. Em última instância, os professores e os estudantes são as testemunhas da realidade diária das escolas públicas. São eles que se deparam cotidianamente com a extrema complexidade das relações sobre as quais se debruçam os pesquisadores da educação.

É pensando no trabalho desses profissionais, com os quais convivo e dentre os quais me incluo, e em meio aos desafios enfrentados diariamente no ambiente de trabalho, que se constitui a investigação desenvolvida. É também em reconhecimento às necessidades dos graduandos em Licenciatura em Teatro e demais pesquisadores voltados ao ensino de teatro na Educação Básica que realizo esta abordagem acadêmica do cotidiano escolar no que se refere ao conhecimento teatral.

1 TEATRO NO COTIDIANO ESCOLAR

Mas, para retornar a meu assunto, acho que não há nessa nação nada de bárbaro e de selvagem, pelo que me contaram, a não ser porque cada qual chama de barbárie aquilo que não é de costume; como verdadeiramente parece que não temos outro ponto de vista sobre a verdade e a razão a não ser o exemplo e o modelo das opiniões e os usos do país em que estamos.

MONTAIGNE, Dos canibais

Neste capítulo estabeleço discussões preliminares que emolduram e dão base para a investigação realizada na pesquisa. Na seção “Tensões entre a pesquisa em educação e a prática docente” coloco brevemente a questão do distanciamento entre professor e pesquisador, que avalio presente durante todo o processo de pesquisa. Na seção “O primeiro ano letivo de um professor de teatro” descrevo minhas ações docentes junto aos sujeitos da pesquisa de forma a contextualizar o campo empírico abordado na investigação.

1.1 Tensões entre a pesquisa em educação e a prática docente

Entendo que a licenciatura é uma atividade que envolve ambos, ensino e pesquisa. Conforme considera Fernando Becker (2010, p. 13), “pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor”. No trabalho aqui apresentado, a interface entre docência e pesquisa se dá de forma estreita.

Para o pesquisador Bernard Charlot, o campo das Ciências da Educação ainda se constitui como “[...] algo impreciso, sem fronteiras claras e difícil de identificar” (CHARLOT, 2006, p. 1). Na visão de Pupo, o campo da Pedagogia Teatral ainda é “um terreno marcado por tantos elementos não passíveis de controle, muitas vezes até intangíveis” por parte do pesquisador (PUPO, 2005, p. 1). Por esta se tratar de uma pesquisa que se insere entre os campos do Teatro e da Educação, é necessário um cuidado especial no que toca à localização epistemológica do estudo.

Frente às muitas possibilidades e visões da pesquisa em Educação e Pedagogia Teatral, e ao contexto de atuação concomitante nas funções de

professor e pesquisador, procuro aqui uma delimitação da pesquisa, apontando as áreas que, mesmo diretamente envolvidas no processo, não fazem parte da investigação central, que se volta para as vivências discentes, a fim de identificar formas pelas quais a aprendizagem em teatro poderia contribuir para o aumento da capacidade de conhecimento dos estudantes da Educação Básica quando viabilizada de forma regular no cotidiano escolar. Se faz aqui importante o esclarecimento a respeito das aproximações e distanciamentos entre as atividades docentes e aquelas relacionadas à pesquisa.

O trabalho não é uma investigação em didática, uma vez que as metodologias de ensino e suas transposições para a sala de aula no contexto da Educação Básica são amplamente diversificadas, constituindo-se este apenas mais um caso entre muitos. Para a pesquisa, não entra em questão o sucesso ou insucesso do processo de aprendizagem dos estudantes, ou as relações específicas de seus processos com a metodologia do ensino de teatro empregada pelo professor na sala de aula. Interessa-me, por outro lado, a abordagem das experiências discentes no contexto da atividade teatral como componente curricular na Educação Básica, e a relação destas experiências com os mecanismos de desenvolvimento mental e a capacidade de conhecimento dos sujeitos.

Segundo Charlot, em seu artigo “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas”, existem, pelo menos, sete diferentes discursos sobre a pesquisa em educação. Em sua descrição, o autor situa o discurso da prática entre os discursos “que negam o interesse ou a legitimidade de um discurso científico específico sobre a educação” (CHARLOT, 2006, p.4). No entanto, o autor reconhece, fora do discurso da deslegitimação, a importância da referência à realidade prática da educação:

O prático pode sempre contestar os dados do pesquisador, dizendo que eles não têm qualquer relação com as condições nas quais ele trabalha, as condições nas quais trabalha um professor “normal”. O pesquisador deve prestar atenção, talvez mais do que já faz, ao professor “normal”. Se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso desvencilhar-se dessa ideia, bem estranha quando pensamos sobre ela, de que para ser um bom profissional na área da educação e do ensino é necessário ter

qualidades que são, na verdade, as de um santo ou de um militante. A situação “normal” – se podemos dizer dessa forma – do professor brasileiro é trabalhar em uma escola pela manhã e em outra à tarde, receber salários muito baixos e, com frequência, mesmo havendo exceções, ter feito o vestibular para pedagogia porque era o mais fácil em determinada universidade. É essa a condição real do professor no Brasil, e, se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso sempre pensar nesse profissional real, e não no professor santo ou militante (CHARLOT, 2006, p. 6)

Coadunando à visão de Charlot, para tratar do teatro como componente curricular na Educação Básica, optei por concretizar um experimento em que esse conhecimento pudesse ser ministrado nessas condições, inserido no cotidiano de uma instituição de ensino comum, ou, segundo o autor, “normal”.

O curso de Licenciatura em Teatro capacita seu graduando para o trabalho com a educação em teatro em várias frentes, seja na pesquisa como nas ações culturais, escolas de formação, oficinas e também na educação pública e privada. O advento de minha nomeação como professor de Arte, que aconteceu já no decorrer dos estudos do Mestrado em Artes Cênicas, e a possibilidade de iniciar um trabalho específico de teatro com as turmas nas quais leciono, surgiram como uma oportunidade de realizar o experimento em um contexto semelhante ao que já observara em minhas experiências profissionais anteriores, e que se assemelha também, de forma geral, ao contexto da maioria das instituições brasileiras de Educação Básica: a presença mínima do teatro no cotidiano escolar.

A pesquisadora Márcia Strazzacappa descreve os resultados de uma pesquisa realizada junto “às professoras” da rede de ensino metropolitana de São Paulo, que nos permite afirmar a generalidade desse contexto nas instituições de ensino :

[...] para a grande maioria do professorado, o ensino de arte ainda é compreendido como “aula de desenho” e/ou “trabalhos manuais”. As professoras (o feminino é proposital, pois as mulheres representam 96% do público) entendem a arte como expressão gráfica, individual e plástica. Raramente, as

expressões corporal, vocal e rítmica são vistas como parte integrante do ensino de arte (STRAZZACAPPA, 2008, p. 2).

Embora, segundo depoimentos de professores feitos de forma assistemática no convívio profissional, o Colégio Padre Rambo tenha, em épocas e gestões anteriores, promovido atividades relacionadas ao teatro, como idas regulares a espetáculos e até mesmo oficinas regulares de iniciação teatral em regime extraclasse, no momento da minha entrada não havia qualquer atividade formalizada que contemplasse o conhecimento teatral.

Nesse sentido, meu ingresso no Colégio Estadual Padre Rambo constituiu-se fator chave para a realização do trabalho. O contexto que descrevo a seguir, embora não constitua o foco central da pesquisa, emoldura as atividades nela desenvolvidas e teve influência direta nos rumos tomados pela investigação.

1.2 O primeiro ano letivo de um professor de teatro

Uma vez nomeado (e posteriormente transferido de escola), apresentei-me no Padre Rambo com uma nomeação, junto à Secretaria da Educação, com carga horária de vinte horas semanais, que foram distribuídas no turno da tarde. Alguns dias depois, a direção da escola, junto à Orientação Educacional do turno da noite, me explicaram que estavam sem professor de Arte e que gostariam que eu pudesse ocupar a função também neste turno. Com o intuito de cultivar um maior envolvimento com a comunidade escolar, aceitei o convite, com uma convocação de mais dez horas semanais, e logo me vi responsável pelo componente curricular Arte em onze turmas do Ensino Médio: quatro primeiros anos, dois segundos anos e um terceiro ano, à tarde, e mais dois primeiros anos, um segundo e um terceiro, à noite, sem contar o atendimento de três dessas turmas (um segundo ano diurno e o segundo e terceiro anos noturnos) na disciplina de Seminário Integrado em Pesquisa.

Com os primeiros anos, o trabalho previa uma iniciação à expressividade corporal, seguida de um período de construção de convenções pelos Jogos Teatrais e a criação e apresentação de cenas propostas pelos estudantes, com os segundos anos, previu-se o trabalho com foco na expressão vocal,

desenvolvimento da imaginação por intermédio do Role Playing Game, leitura e análise do texto dramático e apresentação de leituras dramáticas, com o terceiro ano, o trabalho seria direcionado para a criação de personagens e montagem de exercício cênico ao final do ano letivo.

Desde o início de minhas atividades na escola, a equipe do “Padre Rambo” mostrou-se muito interessada em diversificar processos de aprendizagem possíveis dentro de seu currículo. Particularmente, o fato da diretora em exercício ter formação em música e defender a atuação do professor de Arte dentro de sua área de formação específica constituiu fator circunstancial decisivo para a viabilidade de um experimento de educação em teatro como disciplina curricular na instituição.

Concretamente, além da aceitação da prática do teatro nas aulas, a direção reconheceu a necessidade particular de espaço físico que a disciplina demanda e operou a transferência da sala de artes de um ambiente de pequenas dimensões, com piso irregular e apinhado de carteiras, para uma das salas mais espaçosas e ventiladas da escola, que, embora repleta de classes e cadeiras, e comum ao uso dos professores de Arte de outros turnos, oferece a possibilidade de deslocamento das classes para a abertura de um espaço livre considerável. Essas condições também se mostram comuns na sala de aula de teatro na Educação Básica, como confirma Strazzacappa:

Empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola. Raramente as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem que não seja a convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecem sentados e o professor à frente falando (STRAZZACAPPA, 2008, p.4).

No experimento realizado, o empilhamento de classes foi também uma constante durante as aulas, embora o apoio da direção ao providenciar um espaço de maiores dimensões tenha se demonstrado de inegável valor para a didática do teatro em sala de aula.

Desafios maiores, no entanto, estavam relacionados ao manejo de um ambiente educacional totalmente diverso daquele ao qual aspira um profissional com interesse focado no conhecimento estritamente condizente à sua área. Como fazer teatro em encontros semanais de, no máximo, 1h e 30min de duração, com grupos sempre volúveis, de sujeitos imersos numa cultura de pré-indisposição, em grande estranhamento ao funcionamento das aulas e, muitas vezes, avessos à colaboração com as propostas?

Na medida em que me familiarizei com o cotidiano escolar do Padre Rambo, compreendi que não poderia buscar apenas em conteúdos e habilidades específicas do conhecimento teatral (tais como a criação da personagem ou o estudo da ação física) a contribuição que esse conhecimento teria a oferecer, na minha sala de aula, para a capacidade de conhecimento dos estudantes. Foi necessário refinar o olhar para reconhecer o teatro em aspectos muito mais elementares e até mesmo pouco específicos, que tomam lugar no contexto da Educação Básica, como a atenção, a abertura do olhar ao outro, a capacidade de escutar o outro, a organização da fala, ouvir e ser ouvido, silenciar, dialogar, posicionar-se perante o grupo, reconhecer seu espaço e o dos colegas e, finalmente, coordenar atividades e pensamentos com os demais, no trabalho em grupo.

Lino de Macedo, pesquisador dedicado às questões do desenvolvimento mental no cotidiano escolar, oferece uma visão sobre transformações da Educação Básica que coadunam com a necessidade de refinamento da percepção do professor.

Macedo (2013) aponta que, a partir da instauração da universalidade do ensino, a escola precisa revisitar seu ponto de partida, abandonando a supremacia do conhecimento sobre o sujeito em prol de uma atenção especial ao sujeito do conhecimento. Segundo o autor, o funcionamento das instituições de ensino cumpriu, historicamente, uma função homogeneizadora, que prezava pela conformidade dos estudantes a uma proposta única de aprendizagem, ligada à padronização comportamental e à quantificação da capacidade de aprender.

Segundo Macedo (2013, p. 2) “O ensino sempre esteve associado com a aprendizagem, e a aprendizagem sempre foi tematizada a partir da perspectiva de quem ensina, de quem transmite”. Nesse sentido, julgo importante reconhecer que minhas primeiras abordagens do conhecimento teatral com as turmas seguiram, em parte, essa tônica.

Embora buscasse o protagonismo dos estudantes em seus processos de aprendizagem, acabava submetendo o protagonismo a uma valorização sempre prioritária dos modos de fazer do conhecimento teatral, principalmente no tocante à prática corporal, o que acabou se interpondo, paradoxalmente, à interação entre os estudantes e o conhecimento. Esse direcionamento também estava relacionado ao meu interesse como pesquisador, e não só como professor.

Em minha primeira abordagem de pesquisa, busquei nas relações postuladas por Piaget entre organismo biológico e o desenvolvimento da inteligência, uma concepção das vivências corporais como um fator que transcendia os estádios de desenvolvimento mental, o que implica uma contribuição específica do conhecimento teatral no desenvolvimento da inteligência, por envolver a corporeidade em processos de conscientização dos mecanismos da ação por parte do sujeito. No entanto, como já mencionei, o cotidiano da sala de aula da Educação Básica não se demonstrou, nesse experimento, espaço de investigação dos aspectos mais profundos do conhecimento teatral.

Durante o primeiro trimestre letivo de 2015, priorizei atividades focadas no desenvolvimento da consciência e da expressão corporais junto às turmas. Embora os estudantes estivessem habituados, durante sua vida escolar, a atividades de cunho exclusivamente intelectual, pretendi, por isso mesmo, direcionar as aulas de Arte em outros sentidos, enfatizando a percepção, o contato, a corporeidade.

A essa proposta se interpôs o próprio hábito dos estudantes em relação à organização educacional, mais especificamente no que diz respeito à avaliação. O estranhamento em relação à ausência do documento escrito, a “prova” ou “trabalho” que servisse como comprovação do desempenho de cada um,

provocava uma forte desmotivação, uma vez que, sem ter uma referência concreta do processo avaliativo, os estudantes apresentavam resistência às propostas das aulas com o pretexto de que “não valiam nota”.

No segundo semestre letivo, as turmas do 1º ano passariam a experimentar atividades fundamentadas nos Jogos Teatrais, com ênfase na improvisação teatral, nas convenções cênicas e na fisicalização das propostas dos estudantes. Mas o plano foi interrompido por questões que ultrapassavam as escolhas pedagógicas para a aprendizagem em teatro nas aulas de Arte. No dia trinta e um de agosto de dois mil e quinze, os professores da Rede Estadual de Ensino do RS, junto às demais classes do serviço público estadual, declararam greve frente às políticas de sucateamento do Ensino Público e à desvalorização dos trabalhadores da educação, e dos servidores públicos de modo geral, executadas pela gestão vigente. As aulas, no Colégio Padre Rambo, foram suspensas por duas semanas em apoio à greve. Um hiato que, somado ao período de férias escolares e a outras atividades de mobilização da comunidade escolar que ocuparam mais dias letivos, totalizou dois meses de interrupção do período habitual das aulas, desarticulando a progressão pedagógica almejada para o trabalho com os estudantes.

Esse período, no entanto, provocou também uma reavaliação e exigiu a tomada de uma nova direção para o trabalho junto às turmas. Os horários de aula haviam sido reduzidos a um terço do tempo habitual e as atividades das disciplinas foram substituídas por diversas alternativas, uma vez que não havia tempo hábil para a realização eficaz das aulas. Trabalhou-se num intento de mobilização e conscientização discente que visava atingir também as famílias dos estudantes ou, “os pais”, no jargão corrente nas escolas.

Foi a oportunidade para que, ainda numa postura que novamente reconheço alinhada à educação homogeneizadora, eu pudesse realizar um trabalho que reuniria, dentre as quatro turmas de 1º ano, apenas os estudantes que se dispusessem espontaneamente a participar. Uma vez consultadas as turmas a respeito de interessados, reuni um grupo e propus a realização de uma intervenção por intermédio da abordagem do Teatro Fórum, de Augusto Boal (1985, 1999).

O início de minha formação em relação ao Teatro do Oprimido data de um período anterior ao meu ingresso no Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, quando, em 2006, participei, como afinando, de um projeto de extensão do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em Rio Grande, RS, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cleuza Peralta Castelli em parceria com o grupo francês Caravane Théâtre, do diretor Jean-Pierre Besnard. Alguns anos depois, em 2009, ao final de meu primeiro ano de formação no curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, tive a oportunidade de retornar à Rio Grande para ministrar oficinas aos atores do Grupo de Teatro Interativo Convescote, do ator e diretor Wesley Conrado, ocasião em que me foi possível atualizar os conteúdos do Teatro do Oprimido em face ao conhecimento acadêmico em teatro.

Embora o Teatro do Oprimido tenha sido de imensa importância para minha formação como estudante de teatro, até o episódio da greve a iniciativa de desenvolver um trabalho a partir da estética e metodologia criadas por Boal com os estudantes do Educação Básica não era, para mim, uma perspectiva em evidência.

No entanto, naquele trabalho pontual, desenvolvido fora da configuração padrão de espaço, horários e grupos das disciplinas regulares, os resultados superaram minhas expectativas. Ao fim de três encontros, de 45min. cada, os alunos prepararam um pequeno fórum sobre a greve dos professores, que foi apresentado à comunidade escolar, no auditório da escola, e fomentou debate e participação ativa da plateia.

Percebi que o caráter extraordinário que envolvia o trabalho, que não estava, para os estudantes, relacionado diretamente às aulas de Arte, e sim a um fato correspondente a aspectos exteriores até mesmo à própria escola, no caso a mobilização social frente à gestão governamental, os tinha possibilitado estabelecer relações com o conhecimento teatral de forma mais eficaz, pois se perdia a postura de estranhamento que era constante no cotidiano da sala de aula. Como afirma Macedo (2013, p. 2):

[...] hoje, na escola para todos, temos que pensar a educação também na perspectiva do educando, porque quando a escola podia selecionar, aqueles que não se enquadravam em termos de comportamento ou de capacidade de aprendizagem acabavam ficando de fora. Agora, como a escola não pode mais mandar embora, ela tem que se fazer as perguntas: Quem é essa criança? Quais são suas condições de aprendizagem? Por que ela age dessa forma?

A partir daquela experiência, no retorno ao cotidiano da escola, tomei como prioridade no trabalho com as turmas o desenvolvimento de uma temática que conduziria as propostas teatrais, o que resultou num grande salto no aproveitamento das aulas.

Ao trabalhar em sala de aula com os conceitos de “opressor” e “oprimido”, oriundos do Teatro do Oprimido de Boal (1985, 1999), foi possível mobilizar o envolvimento dos estudantes ao solicitar-lhes que escrevessem sobre situações de opressão que eles mesmos haviam sofrido ou presenciado pessoalmente.

A partir dessas histórias, escritas, contadas e debatidas pelos próprios estudantes, foram propostas as improvisações e exercícios, sempre direcionados à feitura de fóruns, a partir do aprofundamento das noções de “opressor” e “oprimido”. Na ocasião, passei a solicitar periodicamente, como avaliação de Arte, reflexões escritas diretamente com base nas atividades desenvolvidas em sala de aula, fossem análises das cenas improvisadas, fossem questionamentos a respeito do conteúdo do Teatro do Oprimido.

Conforme o ano letivo encaminhou-se para seu término, o trabalho com as turmas ganhou fôlego e tomou forma nos trabalhos finais do terceiro trimestre. O trabalho com improvisações de cena deu-se junto ao desenvolvimento dos conceitos de opressor e oprimido e, ao mesmo tempo em que o resultado das improvisações era avaliado pela turma, também terminava-se por selecionar as temáticas mais pertinentes a cada grupo.

Assim, cada turma de primeiro ano elegeu uma cena a ser fixada e ensaiada para apresentação. Durante os ensaios, foi apresentada a noção de “coringa” e a dinâmica de sinais pelos quais a plateia, no Teatro Fórum, pode

opinar e, dessa forma, modificar os rumos da história. As temáticas finais foram: o racismo, abordado em uma cena em que duas meninas negras sofriam ataques na praia; a relação patrão-empregado, abordada em uma cena em que dois faxineiros eram proibidos de dançar enquanto trabalhavam; a violência doméstica, através de uma cena na qual uma enteada fugia de casa devido aos maus tratos sofridos pela mãe por parte do padrasto; e os direitos dos portadores de necessidades especiais, discutidos através de uma cena no ônibus na qual uma jovem estudante se negava a liberar lugar para um cadeirante.

O trabalho de cada turma foi apresentado para duas outras turmas, inclusive as de segundo e terceiro anos e também para funcionários, professores e equipe diretiva. Nas apresentações, tanto os integrantes da cena quanto os da plateia tinham um papel importante e, em todas as turmas, os alunos conseguiram mobilizar a plateia e facilitar um ambiente de discussão sobre as temáticas tratadas. Ao final das apresentações, era clara e manifesta a satisfação dos estudantes em ter obtido sucesso com os fóruns. A maioria demonstrava surpresa com a própria capacidade de realizar um evento teatral bem sucedido.

Para mim, aquele ano de 2015 no Colégio Padre Rambo foi repleto de desafios, os quais, reconheço, também serviram de estímulo para meu aprimoramento na função docente. Ter tido como campo empírico esse ambiente, muitas vezes instável para a prática docente, também veio a tornar-se um fator positivo, visto o intuito de abordar o conhecimento em teatro como pertencente a uma disciplina regular e, portanto, imerso no cotidiano da instituição educacional assim como ele se apresenta: imperfeito, surpreendente, diverso e rico de possibilidades.

2. CONHECER É CONHECER-TE

Neste capítulo, apresento aspectos de uma concepção de conhecimento com base na teoria piagetiana e relações desses aspectos com os processos de aprendizagem em teatro. Relaciono o desenvolvimento de fatores fundamentais à aprendizagem em teatro por parte do estudante a vivências de interação entre sujeitos, que exigem a ativação de processos do desenvolvimento mental relativos, de forma paralela, à afetividade e à cognição.

A partir dessas relações, atribui-se ênfase neste tipo particular de interação, entre sujeitos, presente nos processos de aprendizagem em teatro, uma potencialização das necessidades de equilíbrio dos esquemas mentais, que se dá pela mobilização dos sistemas afetivos, com consequências diretas no desenvolvimento mental e na capacidade de conhecimento.

O interacionismo, embora oriundo da ciência epistemológica, teve grande repercussão em âmbito educacional. Da teoria piagetiana depreenderam-se inúmeras teorizações pedagógicas, refletidas nas consequências de seus postulados para a didática das salas de aula, implicadas no construtivismo. Desse modo, a Epistemologia Genética veio a tornar-se familiar no âmbito educacional, ainda que careça de abordagens mais aprofundadas por parte de muitos profissionais da área, como professores e pedagogos que atuam no meio escolar.

No Brasil, a concepção construtivista de ensino alcançou um ápice de reconhecimento entre os docentes na década de 1980 e, embora alvo de críticas (das quais algumas serão discutidas mais adiante) por parte do senso comum e de alguns setores da pesquisa em educação, persiste como um forte referencial dos professores de escolas públicas e particulares, no Brasil e no mundo.

2.1 Uma concepção dinâmica de conhecimento

O pensamento de Piaget, biólogo e epistemólogo suíço responsável por uma complexa teoria sobre a origem e os processos do conhecimento humano, parte da dualidade sujeito/objeto para definir o conhecimento como construção, que ocorre mediante interação entre estes dois polos. Na

perspectiva do sujeito, portanto, o conhecimento encontra-se como um prolongamento que parte do limite entre ele e o meio e prolonga-se nos dois sentidos, interior e exterior.

A Epistemologia Genética piagetiana mantém-se sobre a ótica de tal princípio em todo o desenrolar de sua evolução teórica, na qual os conceitos aparecem sempre como facetas dicotômicas de processos que se dão na concomitância destas, como é o caso do organismo e intelecto, da adaptação e equilíbrio, da assimilação e acomodação, da abstração empírica e abstração reflexionante.

Mesmo partindo dos mais relevantes estudos psicológicos de sua época, de caráter estruturalista, Piaget se manteve fiel à sua própria concepção de construção permanente do conhecimento, que lhe permitiu inúmeras reavaliações de seu pensamento, de forma a alcançar um sempre crescente acréscimo de complexidade nas relações entre os elementos de sua teoria, para além da dualidade.

O epistemólogo avança até um posicionamento dialético, ao considerar as dicotomias somente para se lançar em direção a uma síntese que, embora não alcançada em termos conceituais, torna-se cada vez mais, no desenrolar de seus estudos, um horizonte de chegada para seus achados científicos.

A partir deste reconhecimento do panorama no qual se insere a teoria piagetiana, parecem ser carentes de fundamentação as críticas que acusam o pensamento de Piaget de individualista, quanto à compreensão do sujeito, e racionalista, quanto à compreensão dos processos mentais.

Embora Piaget tenha dedicado grande parte da sua obra exclusivamente ao estudo dos processos subjetivos do funcionamento mental, conferindo papel de dominância à lógica, e tenha classificado as operações puramente intelectuais como “superiores”, em oposição às operações sensório-motoras, chamadas “inferiores”, tal emprego terminológico se presta mais a uma forma de organização sequencial da gênese dos processos estudados do que a valoração das características dos estádios de desenvolvimento uns em detrimento de outros. Assim, Piaget tem a polarização apenas como uma

ferramenta epistemológica que, no decorrer do aprofundamento de seus estudos e das novas descobertas, é superada como visão global, dando espaço para o reconhecimento de uma interdependência não hierárquica entre aspectos duais componentes do conhecimento.

2.2 Epistemologia Genética, teatro e ação: a questão do corpo

Com referência no Sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin, é possível identificar características do conhecimento teatral e compreender como estas se manifestam na sala de aula de teatro. Segundo Spolin (1963), todo processo de aprendizagem de teatro pressupõe que o aprendiz desenvolva habilidades necessárias para elaborar um posicionamento frente às situações presentes e agir com espontaneidade sobre o mundo à sua volta, de forma que a ação, impreterivelmente, se manifeste visivelmente ao expectador pela fisicalidade daquele que a realiza.

O conceito de “fisicalização” relaciona-se à necessidade, por parte do aprendiz, de transpor sua elaboração subjetiva para a realidade concreta pela fisicalidade do corpo, de forma a estabelecer comunicação com o observador externo, ou seja, o público da cena teatral. Trata-se do emprego didático de uma noção chave do conhecimento teatral, a de “ação física”, reconhecida por artistas e pedagogos como entidade básica no teatro.

O reconhecido ator e diretor russo Konstantin Stanislavski (1863 – 1938), foi o responsável por cunhar o termo e esmiuçar este conceito na sua prática. Sua pesquisa, que inicia galgada em exercícios psicofísicos voltados para o controle e evocação de estados emocionais que serão exteriorizados por parte do ator, sofre uma mudança de direção, passando a investigar meios externos de evocação desses estados internos.

Assim sendo, a noção de “ação física” compreende uma parcela do conhecimento teatral que tem relação complementar com uma concepção mais abrangente de ação. Como a ponta de um *iceberg*, a “ação física” é entendida como a faceta exteriorizada de processos profundos e diversificados característicos da atividade humana, e que transcorrem no âmbito subjetivo. A ideia de ação física traz, em sua terminologia e espectro prático, a sugestão da

fisicalidade humana como uma manifestação necessária de seus processos internos.

Concebida já no fim da pesquisa do grande mestre russo, resultado culminante de toda uma vida dedicada ao teatro, seu ensino e sua reflexão, erigiu-se como noção cara ao trabalho de seus sucessores. Na educação em teatro, a apropriação da prática da ação física é base da maioria dos sistemas pedagógicos atualmente difundidos, formando um eixo comum que caracteriza este saber (BONFITTO, 2007). Assim, é possível entender o conhecimento teatral como o conhecimento das formas pelas quais as ações humanas se processam em toda a sua gama de possibilidades, através da compreensão de dinâmicas que vão do objetivo ao subjetivo e vice-versa, e as diversas formas de expressão artística dessas ações.

A ação, também em uma perspectiva ampla, entendida como uma manifestação do ser humano que reúne sua subjetividade à objetividade de seu meio, pode ser identificada como fator essencial para o desenvolvimento da capacidade de conhecimento, relativa a qualquer área do saber, e não somente ao teatro. Na Epistemologia Genética de Piaget, o significado abrangente de ação e o estudo pormenorizado dos mecanismos mentais que a engendram ganha aspecto central, sendo relacionado diretamente ao desenvolvimento mental e à capacidade de conhecimento.

Trata-se de uma ciência que realiza uma investigação profunda da gênese da atividade mental e uma descrição detalhada de mecanismos e etapas do desenvolvimento da inteligência, compreendendo os processos de conhecimento a partir de uma visão ampla da interação entre sujeito, o “ser conhecedor”, e objeto, ou seja, toda a sorte possível de elementos provenientes do meio em que o sujeito se encontra, passíveis de serem assimilados por ele.

O princípio da Epistemologia Genética reside na assunção de que “o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito [...], nem nas características preexistentes do objeto” (PIAGET, 2007, p. 1).

Para Piaget, o conhecimento não existe como entidade independente, mas se dá pela relação estabelecida entre sujeito e objeto, sendo esse não meramente empírico, pois não é absorvido do meio externo através dos sentidos, tampouco apriorístico, pois não é inato e proveniente da bagagem hereditária. “Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem” (BECKER, 1992, p. 88).

O construtivismo compreende o conhecimento a partir da ação do sujeito na interação com o objeto e sua consequente adaptação ao mesmo, o que se traduz no processo dinâmico de equilíbrio entre os dados do novo contexto, provenientes do objeto, e os esquemas mentais pré-existentes. A equilíbrio dá-se através dos processos de assimilação e de acomodação, sendo a assimilação relacionada à experiência do objeto através da ação, e a consequente incorporação dos dados resultantes, e a acomodação relativa ao desenvolvimento de novas coordenações dos esquemas de ação do sujeito, que darão conta dos novos dados incorporados.

O desenvolvimento desses processos, segundo a Epistemologia Genética, tem origem em uma “interação dialética entre as duas formas de conhecimento, lógico-matemático e físico” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 70). Essa relação aparece com mais evidência na observação piagetiana dos estádios iniciais do desenvolvimento da criança, que deu origem às obras “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1970), “A Formação do Símbolo na Criança” (1978) e “A Construção do Real na Criança” (2008), além de inúmeros estudos e artigos do próprio Piaget e de seus muitos colaboradores.

Nessa perspectiva, o primeiro estágio de desenvolvimento humano, chamado de sensorio-motor, é caracterizado pelo aparecimento dos “esquemas reflexos”, que são impulsos físicos gerados de forma orgânica pelo corpo do indivíduo, ainda sem constituir atividade intelectual propriamente dita, mas que vão dar origem às primeiras construções de esquemas mentais. Piaget afirma que “desde a construção dos esquemas primários e secundários, este poder de construção [de novos esquemas] está a germinar, e revela-se em cada

operação” (PIAGET apud MUNARI, 2010, p. 44). Para o autor, “a inteligência precede a linguagem e todo o ato da inteligência sensório-motora supõe a intenção” (PIAGET apud MUNARI, 2010, p. 35).

O desenvolvimento da inteligência, portanto, se dá como um prolongamento intelectual da consciência física do próprio organismo, como considera Piaget:

Ora, se a inteligência prolonga deste modo uma adaptação orgânica que lhe é anterior, o progresso da razão consiste, sem dúvida, numa tomada de consciência cada vez maior da atividade organizadora inerente à própria vida, constituindo os estados primitivos do desenvolvimento psicológico apenas as tomadas de consciência mais superficiais deste trabalho de organização (PIAGET apud MUNARI, 2010, p.32).

É essa consciência sobre o próprio organismo físico que se estende, nas etapas seguintes do desenvolvimento mental, à capacidade, por parte do sujeito, de conscientização e ação sobre o objeto, num processo que ultrapassa os primeiros estádios do desenvolvimento, permitindo o aparecimento do pensamento formal, mas que permanece em interdependência com as estruturas sensório-motoras, visto que “cada vez que o adulto aborda problemas novos, o desenvolvimento de suas reações assemelha-se à evolução das reações no processo do desenvolvimento mental” (PIAGET, apud MUNARI, 2010, p.43).

Piaget descreve a ação epistemológica como sendo, em sua gênese, de caráter essencialmente psicofísico. Para Piaget (1970), a ação é o resultado da coordenação de esquemas mentais em estruturas mais complexas, que permitem ao sujeito atividades sofisticadas de adaptação ao meio que, embora alcancem níveis de formalidade pura, permanecem em relação de dinamismo entre subjetividade e objetividade.

A concomitância desses dois aspectos do funcionamento mental encontra sua expressão maior no pensamento simbólico. Este nível de pensamento, que configura a capacidade de representação e possibilita a linguagem e, conseqüentemente, o pensamento conceitual, “nos dá um

exemplo particularmente interessante da conexão entre a afetividade e as funções cognitivas” (PIAGET, 2014, p. 354).

Essa conexão permite assumir um prolongamento da consciência corporal, de caráter sensório-motor, ou seja, não representativa, ao pensamento simbólico, “dessa passagem do sensório-motor ao simbolismo, dessa transposição dos esquemas sensório-motores à representação da imagem...” (PIAGET, 2014, p. 354)

Como vimos, a ação epistemológica só se desenvolve como processo puramente mental depois que teve espaço para se desenvolver como fisicalidade, através dos “esquemas-reflexo” e, a cada nova coordenação de esquemas, que engendra o surgimento das operações formais, processos pertencentes a todos os estádios de desenvolvimento são retomados, o que significa a permanência da relação entre fisicalidade e intelectualidade mesmo nos estádios de desenvolvimento onde o sujeito já alcançou o pensamento formal.

A concomitância psicofísica, referente à base biológica da inteligência, se estabelece também entre os aspectos intelectuais e afetivos, referentes aos esquemas de funcionamento da inteligência.

2.3 Afetividade e desenvolvimento: o sistema de valores

Piaget (2014) detalha a relação de interdependência entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo, demonstrando como seus processos se desenvolvem indissociavelmente em apoio mútuo e são ambos de relevância fundamental para constituição do sujeito do conhecimento, pois são responsáveis pela possibilidade de reconhecimento e interação com os outros sujeitos, que, por sua vez, surgem como objetos privilegiados do meio.

Através de seus estudos, a relação do sujeito com o outro, precisamente o reconhecimento do outro como objeto externo ao organismo do sujeito e, posteriormente, as trocas de valorização provenientes da interação entre sujeitos, são identificadas como atividades de grande relevância para o desenvolvimento mental.

Segundo Piaget, a afetividade é a força motriz responsável pela ativação das estruturas mentais, que cumpre função energética capaz de “preencher” a estrutura de pensamento, possibilitando que esta se construa enquanto tal, numa relação de interdependência.

O desenvolvimento intelectual, portanto, se dá ao passo do desenvolvimento afetivo, aspecto que pode ser observado na análise do desenvolvimento moral do sujeito. Para Piaget a questão da autonomia e do seu desenvolvimento não está ligada à capacidade de aprender sozinho, ou a qualquer aspecto de autodidatismo. O desenvolvimento da autonomia, é, para o autor, o alcance da capacidade de estabelecer relações cooperativas, ligado à capacidade de reversibilidade do pensamento, característica do pensamento operatório, que, por sua vez, se desenvolve de forma interdependente à moralidade autônoma.

Para Piaget, o estágio da autonomia se dá na capacidade do sujeito de organizar-se de forma coordenada aos demais sujeitos, a partir da construção de sistemas de valores morais que são, ao mesmo tempo, a energética que motiva a criação das operações, e as próprias estruturas operativas, análogas às estruturas afetivas que possibilitam a conservação de regras morais pelo sujeito. Tal estruturação, então, lhe permite a concepção do respeito mútuo e da reciprocidade, elementos chave da cooperação.

Nesta perspectiva, a construção da autonomia se inicia ao passo do avanço da consciência física do sujeito, que parte da centração total, manifestada na indiferenciação entre externo e interno, e alcança seu ápice através da consciência moral do sujeito, que, já nos estádios posteriores do desenvolvimento, é dotado de descentração, capaz da diferenciação entre “eu” e “outro”, e, conseqüentemente, da eleição deste outro como objeto privilegiado do meio.

No início da vida, o bebê não possui qualquer senso de alteridade. Não existe a concepção de um “eu” porque também não existe o “outro”. A cognição e a afetividade ainda não se desenvolveram. Neste estágio do desenvolvimento moral, chamado de anomia, a criança ainda não tem necessidade de interação entre sujeitos. O organismo ainda está desenvolvendo

mecanismos correspondentes a sistemas internos, embora já em interação com o meio, o externo não importa ainda, o outro não existe enquanto tal (Piaget, 1977).

O jovem organismo encontra espaço para os primeiros impulsos na sua fisicalidade; o corpo produz reflexos psicofísicos como reação natural ao simples fato de estar presente no mundo à sua volta. Deste momento de amálgama, de indefinição entre o “dentro” e o “fora”, entre o “eu” e o “outro”, até finalmente ser capaz de compreender a si mesmo em relação a todo o objeto, seja interior ou exterior, existe um percurso de construção.

A passagem da afetividade intraindividual para a afetividade interindividual, que assinala as primeiras relações com o outro, tem por base as estruturas do organismo físico e progride, na medida da interação entre o organismo e o meio, na formação de novas estruturas mentais. O sujeito, antes de localizar o outro no espaço, precisa localizar a si mesmo, criando um “mapa do ambiente”, e, a partir daí, ser capaz de selecionar um objeto de interesse dentre os demais. Antes disso, “a criança vive em um universo sem objetos. A escolha do objeto implica, então, numa construção” (PIAGET, 2014, p. 91).

No desenvolvimento e na complexificação das ações, o sujeito passa a reconhecer a existência do outro e a reconhecer a necessidade de comunicação através de regras, de hierarquia, de autoridade. No estágio da heteronomia, a regra externa é sagrada. O sujeito delega ao outro toda a noção de moralidade, numa relação puramente unilateral. A verdade e a decisão provém, portanto, do outro. O caráter sagrado da regra advém deste deslocamento unilateral ao dogma externo. O outro, na maioria das vezes uma figura parental, é encarregado de toda a responsabilidade da consciência. Este respeito supremo à autoridade do outro comporta, neste estágio, toda e qualquer relação moral. A obrigação moral, portanto, ainda não estabelece ligação com a necessidade lógica, visto que é estabelecida de fora para dentro.

No estágio sucessor, o da autonomia, as leis e as regras são opções do sujeito, em face às demandas da interação social. De acordo com Piaget (1973), a autonomia intelectual é interdependente da autonomia moral, pois ambas se

sustentam no respeito mútuo, que, por sua vez, se manifesta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro em sua diferença.

As fases do desenvolvimento moral, ao apresentarem uma complexificação crescente em esquemas de valores, na medida da interação entre o sujeito e os outros sujeitos do meio, evidenciam uma transposição de tendências de cunho afetivo a um patamar de organização esquemática, portanto, intelectualizada, e que, por sua vez, constitui de forma paralela estruturas de operações formais concretas. Este paralelismo entre aspectos afetivos e estruturas cognitivas acompanha todos os estádios do desenvolvimento da inteligência (Piaget, 2014).

A regulação dos esquemas mentais se desenvolve paralelamente ao surgimento de sistemas afetivos, de forma que, já no estádio do desabrochar da inteligência sensório-motora, principia o desenvolvimento das primeiras condutas complexas, onde existe a subordinação dos meios ao fim. Tal organização tem como motriz uma variedade de impulsos afetivos, denominados interesses. Os interesses determinam regulações de ativação e terminação das ações, relacionadas à conquista do determinado fim pelo sujeito, “são todos os sentimentos ligados à própria ação, às suas coordenações, às suas regulamentações elementares” (PIAGET, 2014, p. 147). Este primeiro sistema afetivo é um sistema de regulação das forças internas, das forças em jogo na própria interação com o meio, uma vez que as condutas complexas pressupõem um fim ao qual irão corresponder formas de ação.

Então, passamos ao sistema afetivo responsável pela eleição dos fins aos quais estarão subordinadas as ações. Este segundo sistema afetivo é o sistema dos valores. O sistema de valorização está ligado à intensidade dos interesses relacionados ao objeto do conhecimento, intervindo na medida em que um objeto tem mais ou menos interesses, estando estes interesses também subordinados uns aos outros assim como os meios estão subordinados aos fins nas condutas complexas.

Embora demonstrem uma relativa dependência, os sistemas afetivos se diferenciam, evidenciando uma progressão, quando o objeto recai na pessoa

do outro ou do próprio sujeito, na relação de valoração do sujeito sobre si mesmo e sobre os outros sujeitos. Segundo Piaget:

A pessoa do outro é um objeto afetivo, no grau supremo, mas é, ao mesmo tempo, o objeto cognitivo mais interessante, o mais vivo, o mais imprevisto. O mais instrutivo nesse nível, objeto – repetimos – que é fonte de percepção, de ações de todo gênero, de imitação, de causalidade, de estruturação espacial. Logo, a pessoa do outro é um objeto que supõe uma variedade de trocas, nas quais interferem tanto fatores cognitivos quanto fatores afetivos (PIAGET, 2014, p. 143).

A respeito da valorização de si mesmo, valores de confiança ou desconfiança passam a fazer parte da ação própria, em função de fracassos e sucessos anteriores, determinando fins, sobre os quais a energia será despendida em forma de ação, numa regulação regida pela valorização da própria ação, que independe da regulação energética pelas intensidades dos interesses. Esta independência da valorização sobre os interesses atinge proeminência nas interações entre sujeitos, nas quais a pessoa do outro se torna centro de valorização, sendo as trocas entre o eu e o outro trocas de valores. Conforme Piaget (2014, p. 147, os sistemas afetivos:

[...] são distintos: devido ao valor de um fim que determina a energia necessária a empregar para atingi-lo, e não a energia que está à disposição que determina o valor ou não valor do fim. O valor do fim vence, pois o sistema de valores domina o sistema das regulações de forças, na medida em que o valor do fim determina o emprego das energias disponíveis

Sendo assim, a interação entre sujeitos é motriz do sistema dos valores que, por sua vez, engendra a superação das condutas complexas rumo aos patamares seguintes do desenvolvimento mental.

Fica explícita uma relação de interdependência entre sistemas afetivos e esquemas cognitivos, na qual a afetividade demanda novas organizações cognitivas sem precedê-las, mas sim, através delas, como o combustível de um motor cuja finalidade é sua própria construção e reconstrução. Tal assunção nos permite afirmar a necessidade do desenvolvimento afetivo para o

desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a capacidade de conhecimento.

Piaget exemplifica a correspondência entre os estádios do desenvolvimento intelectual e o avanço do desenvolvimento afetivo. O autor situa os estádios em “dois períodos (antes e depois da linguagem) correspondentes às condutas não socializadas e socializadas, compreendendo, cada uma, três estádios sucessivos” (PIAGET, 2014, p. 57).

Assim, sobre as condutas não-socializadas, temos o estágio da “inteligência sensório-motora”, que corresponde aos “sentimentos intraindividuais”, relacionados às ações de terminação com sentimentos de sucesso ou fracasso, características das regulações energéticas elementares, é o sistema afetivo de regulação das forças internas.

Já nas condutas socializadas, o aparecimento da inteligência verbal corresponde ao surgimento dos “sentimentos interindividuais”, compreendendo os três estádios seguintes. Às “representações pré-operatórias” correspondem os “afetos intuitivos”, e o aparecimento dos primeiros sentimentos morais. Às “operações concretas” correspondem os “afetos normativos” e o aparecimento de sentimentos morais autônomos, porém ainda interindividuais. Às “operações formais” correspondem os “sentimentos ideológicos”, nos quais os sentimentos interindividuais desdobram-se em ideais coletivos e há a elaboração paralela da personalidade.

A partir dessas correspondências, é possível afirmar que o desenvolvimento intelectual segue concomitantemente ao desenvolvimento afetivo, que tem por indicador maior o nível de desenvolvimento moral do sujeito. Infere-se que a capacidade de conhecimento, portanto, está ligada ao grau de interação social possibilitado pelo meio.

Em relação ao conhecimento teatral, como colocado anteriormente, o fator social tenderá a nortear os processos de aprendizagem, estando presente tanto na cooperação necessária entre os sujeitos de sua prática, como na valoração implicada às temáticas envolvidas nos processos de aprendizagem em teatro.

3 - CONHECENDO ESTUDANTES

Neste capítulo trato da metodologia empregada ao longo da pesquisa. Na seção intitulada “Do experimento realizado e da prática reflexiva”, abordo as modificações metodológicas ocorridas durante o processo e as relaciono à noção de prática reflexiva, a partir de estudo de Lino de Macedo, com base na Psicologia do Desenvolvimento. Na seção “Do registro das vivências discentes”, descrevo o perfil dos sujeitos de pesquisa e as ações realizadas, assim como o processo de coleta de dados.

Para investigar de que maneiras o saber teatral pode promover a capacidade de conhecimento entre os estudantes quando viabilizado na sala de aula do componente curricular Arte na Educação Básica, elegi como princípios a problematização do contexto da instituição de ensino em suas condições cotidianas e o foco nas experiências discentes por meio de relatos dos próprios estudantes. Dessa forma, o objetivo principal do trabalho é evidenciar indícios de processos de desenvolvimento mental promovidos pelo conhecimento teatral no contexto da sala de aula da Educação Básica.

Desse objetivo central, seguiram as necessidades de: eleger uma concepção teórica de conhecimento; localizar relações teóricas entre o desenvolvimento mental e o conhecimento teatral; viabilizar um experimento de educação em teatro como componente curricular no contexto da Educação Básica; coletar material proveniente das falas dos sujeitos da pesquisa sobre suas experiências discentes; relacionar fatores das experiências discentes com os referenciais teóricos; identificar correspondências entre os processos de desenvolvimento mental e os processos evidenciados nos escritos sobre experiências discentes da sala de aula de teatro; e compartilhar os achados da pesquisa com licenciandos em Teatro, professores, artistas e pesquisadores dos campos da pedagogia e da arte.

Ao partir desses intentos, o cotidiano escolar das aulas ministradas por mim no componente curricular Arte, para turmas de Ensino Médio, no Colégio Estadual Padre Rambo, adveio como campo empírico privilegiado para este estudo, uma vez que a escola, no momento de minha entrada como professor, não dispunha de atividades especificamente teatrais.

3.1 Do experimento realizado e da prática reflexiva

O trabalho de pesquisa se deu numa relação de proximidade com a escola pública, mas que conserva seu foco no desenvolvimento global dos estudantes. Para isso, optei por priorizar um contexto em que o teatro ocupasse a posição de componente curricular na instituição educacional, a partir do qual procurei dar atenção às enunciações dos sujeitos escolares, com ênfase em suas impressões relativas à experiência do conhecimento em teatro. Pela autoria de suas produções nesse contexto escolar foram identificadas possíveis relações com processos de desenvolvimento. Assim, essa abordagem do sujeito da experiência educacional, embora direcionada a observação de processos individuais de desenvolvimento mental, tomou forma em diálogo com a prática reflexiva educacional.

Macedo aponta fatores desafiantes implicados na prática reflexiva educacional. O primeiro deles, “voltar-se para dentro”, relaciona-se diretamente com o caminho metodológico deste trabalho. Para o autor, é necessário à prática reflexiva em educação que, em detrimento de um pensamento centralizado nos objetos, acontecimentos e conceitos ligados ao objetivo da prática e pré-existentes à sua realização, portanto oriundos de “fora” da experiência, o pesquisador precisa também reconhecer seu contexto particular e as idiossincrasias do sistema em que se insere, dando espaço para “a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que age. Supõe compreender que suas interpretações, seus sentimentos ou suas expectativas são fatores importantes” (MACEDO, 2002, p2.).

Neste trabalho a necessidade de “voltar-se para dentro” emergiu frente às demandas do cotidiano escolar e dos próprios sujeitos da pesquisa e interviu diretamente no método de coleta de dados. Inicialmente projetada em forma de entrevistas semiestruturadas, a coleta do material veio a se realizar por intermédio de produções escritas dos estudantes. Tal escolha foi feita em virtude de fatores estruturais que se apresentaram já no andamento do experimento realizado, precisamente o tempo de duração das aulas, a interrupção dos dias letivos e as necessidades demonstradas pelos sujeitos da pesquisa, que apresentavam resistência à reflexão verbal coletiva e estavam mais

familiarizados com a reflexão escrita, pela qual puderam se manifestar a respeito de suas experiências discentes de forma mais desinibida.

A modificação no procedimento de coleta neutralizou o estranhamento dos estudantes em relação ao processo avaliativo e constituiu o material usado na pesquisa para a abordagem das vivências discentes, uma vez que, pela autoria dos sujeitos, tornou-se possível interpretar indícios a respeito de suas experiências, entendimentos e impressões sobre as aulas de teatro, preservando suas posturas no âmbito do cotidiano escolar, e não numa situação diferenciada na qual estariam “preparados” para contribuir com uma pesquisa científica.

Ao mesmo tempo em que adaptava minha didática de sala de aula aos sujeitos da escola, na docência, meus estudos em Piaget apontavam também para uma mudança de abordagem, na pesquisa. Para além dos mecanismos biológicos ligados ao desenvolvimento da inteligência, Piaget situa a afetividade como fator intrínseco e inseparável ao crescimento cognitivo. Embora a ação do sujeito em interação no seu meio constitua em si o processo de conhecimento, a afetividade é o fator que regula e motiva esta ação, ao mesmo tempo em que a constitui, sendo indispensável a todos os avanços cognitivos que compõem o desenvolvimento mental e, uma vez sendo o motriz da interação, é fator característico da capacidade de conhecimento.

Estas modificações na metodologia do trabalho se relacionam também à necessidade de “refletir sobre a ação a realizar e a ser realizada”. Segundo Macedo (2002, p. 2), tal fator da prática reflexiva:

Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas. Envolve reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado – positivo ou negativo – que lhe atribuímos.

Nesse sentido, o desvio do planejamento inicial advém como uma correção que permitiu uma contribuição mais integrada por parte dos sujeitos da pesquisa. Caminho que se descortinou a partir da reflexão sobre a prática de sala de aula, responsável por uma leitura da experiência que permitiu uma visão

em perspectiva e possibilitou a antecipação e compensação necessárias ao objetivo da pesquisa e, ao mesmo tempo, condizentes com seu contexto e condições.

O redirecionamento tomou parte também no que diz respeito à reflexão teórica que se manifesta na prática. Inicialmente o propósito da investigação era identificar relações ente organismo e intelecto, postuladas por Piaget, e averiguar possíveis formas da presença destas no estudo do conhecimento teatral na Educação Básica. No entanto, ao considerar a referência da prática cotidiana concomitantemente ao aprofundamento dos estudos da teoria piagetiana, o foco da investigação voltou-se ao trabalho de Piaget a respeito do desenvolvimento moral e das relações entre afetividade e cognição.

3.2 – Do registro das vivências discentes

A coleta dos dados se deu durante o ano letivo de 2015, acompanhando o andamento dos dias letivos, compreendendo o período de 26 de fevereiro até 30 de dezembro.

O campo de pesquisa foi o Colégio Estadual de Ensino Médio Padre Rambo, localizado em Porto Alegre, no bairro Parthenon, Avenida Bento Gonçalves, nº 1731. Como se encontra numa grande avenida da cidade, que recebe o fluxo de linhas de transporte público abrangentes, a instituição atende estudantes provenientes, em sua maioria, de diferentes bairros, o que configura uma comunidade escolar que não se baseia num referencial territorial geográfico.

O “Padre Rambo”, como é chamado, tem como perfil discente principal o jovem que “está buscando ingressar no mercado de trabalho para completar a renda familiar” (C.E.P. RAMBO, 2001, p. 3). Assim, o Projeto Político-Pedagógico do Colégio enfatiza o empoderamento destes sujeitos como passíveis de superação de sua posição social atual em vista de uma maior participação e consciência sociais.

As aulas de teatro foram ministradas no turno regular, no componente curricular Arte, compartilhando do contexto pedagógico dos demais componentes: horários fixos, peso avaliativo equivalente, orientações

pedagógicas, registro em diários de classe, conselho de classe participativo, dentre outros elementos que o integram. Embora as atividades desenvolvidas e os procedimentos didáticos adotados nas aulas não constituam o foco da investigação, incluo, no Anexos⁶ deste texto, dois exemplos de descrições extraídas do diário de classe, referentes a aulas realizadas em diferentes turmas e períodos do ano letivo.

Para a pesquisa, optei por analisar o trabalho desenvolvido com duas turmas do primeiro ano, por motivo de circunscrição da dissertação. Inicialmente, as turmas 1F e a 1I eram compostas, respectivamente, por 42 e 35 jovens, totalizando 77 sujeitos, na faixa dos 14 aos 17 anos. Ao final do ano letivo, as turmas contavam, oficialmente, com, respectivamente, 30 e 21 estudantes, totalizando 51 sujeitos.

Os estudantes são, em sua maioria, oriundos de comunidades próximas ao Colégio, dentre os quais, muitos trabalham no turno da manhã, outros tantos no turno da noite, até muito tarde, necessitando da manhã para descanso, e outros se envolvem em cursos profissionalizantes ou precisam ajudar em casa, tomando conta de irmãos ou cumprindo afazeres domésticos. Muitos dos estudantes do Colégio Padre Rambo escolhem estudar no turno da tarde por demandas externas à vida escolar, como, por exemplo, o envolvimento profissional ou amador em clubes esportivos, embora uma parcela deles tenha preferência pelo turno, notadamente devido a aspectos sociais da escola, como relacionamentos e amizades e a procura de um ambiente escolar mais “descontraído”.

No que diz respeito às experiências pregressas dos sujeitos em relação ao teatro, nenhum dos estudantes declarou já ter tido qualquer experiência relacionada ao ensino formal de teatro; e menos de cinco em cada turma já haviam ido alguma vez ao teatro, a maioria por uma única vez.

A escolha de duas turmas do primeiro ano, em detrimento das outras dez possíveis, de variados anos e turnos do Ensino Médio, deu-se pelo interesse em observar os sujeitos em sua idiosincrasia, dando maior atenção às constituições particulares de cada escrito do que à abrangência da amostra analisada. Tal

⁶ Vide Anexo A (p. 110)

postura se coloca de forma a contemporizar com a noção de educação universal e com a contribuição da psicologia do desenvolvimento piagetiana para as transformações necessárias ao enfrentamento dos desafios cotidianos da instituição escolar.

Uma vez constatado que as relações entre a afetividade e o desenvolvimento da inteligência se dão de forma mais evidente no âmbito do desenvolvimento moral, pretendeu-se averiguar, na observação de indícios da própria atividade discente, aspectos de processos de desenvolvimento moral evidentes através do experimento. Tal averiguação levou o trabalho a uma atenção particular a questões referentes aos sujeitos da pesquisa.

Como afirmado anteriormente, uma investigação em âmbito educacional deve priorizar o sujeito da educação, no intuito de se fazer efetiva frente à diversidade manifestada no ambiente escolar. Uma vez referenciada nesse pensamento, a pesquisa passou a ter como princípio a manifestação das “vozes” autênticas dos estudantes.

Para tanto, busquei enfatizar, no texto da dissertação, um senso de individualidade dos sujeitos, prezando pela fidelidade à expressão de suas experiências e impressões durante os registros escritos. Assim, procurei preservar a escrita dos sujeitos, tanto na grafia como na diagramação de seus escritos, a fim de trazer mais uma vez a proximidade com o cotidiano escolar através da exposição de suas particularidades, inconstâncias, inadequações, limites e possibilidades.

Nos textos dos sujeitos, esses aspectos se apresentam pelas diversas inadequações linguísticas, do ponto de vista da linguagem formal, e, por vezes, limitações expressivas, do ponto de vista da comunicação propriamente. Fator que concorreu para a minha decisão de corrigir os textos, evitando comprometer seu entendimento, mas manter as transcrições originais em anexo⁷.

A observação dessas inadequações e limitações, e sua manutenção nos anexos deste trabalho, aproximam-nos da complexidade desses sujeitos e

⁷ Vide Anexo B (p. 119)

oferecem evidências sobre relações entre atividades da aula de teatro e processos de desenvolvimento moral. A consciência das demandas da comunicação eficaz, por parte do sujeito, pode ser considerada indicador do desenvolvimento moral, uma vez que o desenvolvimento dos sentimentos coletivos implica no reconhecimento da necessidade de organização e entendimento mútuos.

Para incentivar a espontaneidade no registro das impressões discentes do cotidiano escolar da sala de aula, optei por não enunciar diretamente a relação dos registros escritos com a pesquisa acadêmica desenvolvida, de forma a preservar a atitude discente cotidiana em relação às atividades propostas. Para isso, decidi entregar o Termo de Consentimento Esclarecido⁸ ao final do ano letivo, tendo anteriormente apenas comunicado oralmente a realização da pesquisa a partir do trabalho de sala de aula.

Tal escolha possibilitou que os estudantes desempenhassem as atividades das aulas de forma cotidiana, semelhante ao contexto geral do ambiente escolar, mas, devido aos episódios de evasão, acarretou que uma parcela dos sujeitos não tenha tido acesso ao termo de consentimento. Na ocasião da distribuição dos termos, que deu-se no dia das apresentações dos trabalhos finais, 20 estudantes, contabilizando as duas turmas, estavam presentes para a apreciação e assinatura do documento.

Uma vez que a expressão da diversidade desses sujeitos se fez mister, decidi utilizar todo o material considerado necessário, o que se tornou possível por meio da alteração dos nomes dos autores. Para assegurar a preservação das identidades dos sujeitos, mas de forma a conservar um sentido de personalidade em suas falas, optei pela utilização de nomes fictícios na identificação das produções discentes utilizadas neste texto.

Os relatos e registros são analisados a respeito dos indícios de processos de desenvolvimento moral presentes em cada produção discente, de forma individual, não progressiva. Ou seja, não se procura no material delinear uma progressão no desenvolvimento moral dos estudantes, mas sim evidenciar tais processos de desenvolvimento dos sujeitos durante as atividades da aula de

⁸ Vide Anexo C (p. 137)

teatro e, assim, identificar formas pelas quais o teatro, no currículo da Educação Básica, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de conhecimento.

Devido à interrupção do ano letivo durante a greve dos servidores do Estado, supracitada, as atividades de registro se deram mais pontualmente no início e no final do ano. Para a análise do material obtido, foram utilizados também diários de classe, nos quais registrei observações relativas às atividades realizadas com as turmas.

Ao final do primeiro trimestre letivo, como um piloto das iniciativas de registros relativos às aulas, foi dirigido às turmas um questionário de avaliação das aulas de teatro do primeiro trimestre. Na ocasião, responderam ao questionário um total de 34 estudantes, 18 pertencentes à turma 1F e 16 à turma 1I.

A atividade teve por propósito estimular a reflexão dos sujeitos em relação aos aspectos práticos das aulas, de modo a evidenciar as percepções dos estudantes a respeito das necessidades específicas do estudo do conhecimento teatral. As questões propostas e respondidas por escrito foram as seguintes:

Avaliação do 1º trimestre:

- 1 - Como são as aulas de teatro?
- 2 - Descreva o que já aconteceu durante as aulas de teatro (mín. 5 linhas)
- 3 - Descreva o que os participantes fazem durante as aulas (mín. 5 linhas)
- 4 - Explique o que torna a aula mais fácil (mín. 3 linhas)
- 5 - Explique o que torna a aula mais difícil (mín. 3 linhas)

Durante o terceiro trimestre do ano letivo, a coleta de dados se deu pontualmente em relação ao trabalho desenvolvido em cada aula. Para cada atividade realizada em sala de aula, fosse de discussão temática ou de improvisação teatral, foi solicitado aos estudantes uma atividade por escrito correspondente e complementar ao conteúdo da aula. Por fim, o material utilizado na pesquisa foi coletado em diversos momentos, a partir de atividades distintas, das quais foram escolhidas duas.

Num primeiro momento, desdobrado nos dias 21/09/2015 com a turma 1I e no dia 01/10/2015 com a turma 1F, ocorreu a atividade denominada “Contar histórias de opressão”.

A atividade desenvolveu-se após uma conversa sobre as ideias de “opressor” e “oprimido”, na qual busquei uma abordagem da natureza sociológica do conceito de “opressão”, e solicitei aos alunos que me entregassem por escrito, como avaliação parcial da disciplina, relatos de histórias de opressão que testemunharam ou das quais foram alvo. Enfatizei que eles deveriam deixar claro o porquê de a situação tratar-se de um episódio de “opressão”, apontando a injustiça no comportamento do opressor. Acrescentei que poderiam buscar inspiração em algum momento de injustiça em que se sentiram revoltados com a atitude de algum indivíduo.

Um segundo momento de coleta deu-se nos dias 09/11/15 com a turma 1F e no dia 16/11/15 com a turma 1I, a partir da atividade “Três alternativas para o oprimido”.

A atividade processou-se a partir de minha solicitação aos estudantes que improvisassem cenas sobre situações de “opressão”. E de uma nova conversa na qual relembramos características centrais dos papéis de “opressor” e “oprimido” e resaltei a diversidade de situações em que podem aparecer estes dois papéis. A eles coube: organizar-se em grupos de até quatro integrantes; pensar sobre uma situação de opressão; e apresentar a cena ao restante da turma, sem tempo de ensaio.

Depois das apresentações, coube à turma realizar uma avaliação coletiva das cenas e eleger a que melhor comunicou um episódio de “opressão”. Deveriam então eleger uma das cenas, entre a apresentada ou as assistidas, e entregar-me por escrito, como avaliação da disciplina, uma descrição da cena seguida de três alternativas, em tópicos, para a atitude do “oprimido”, que pudessem neutralizar a “opressão” efetivamente.

Com o objetivo de identificar processos através de escritos dos estudantes relativos diretamente ao contexto da sala de aula de teatro, mas ainda permanecendo dentro da visão e posicionamento dos sujeitos, de forma a

evitar direcionamentos externos, optei por utilizar as reflexões e relatos provenientes destas duas atividades de avaliação, diretamente relacionadas aos conteúdos teatrais, e que possibilitam maiores interpretações a respeito dos mecanismos de moralidade e valoração exigidos dos sujeitos através da prática teatral que toma espaço no cotidiano escolar.

Ao considerar o princípio de Piaget (2014, p. 182), segundo o qual os sentimentos interindividuais são “reforçados pela troca que torna possível a palavra, a representação de todas as condutas sociais de uma só vez cognitivas e afetivas”, o exame dos relatos e registros redigidos pelos estudantes procura identificar indícios de processos de desenvolvimento moral através das impressões dos diferentes sujeitos que os produziram, assim como suas concepções de justiça e suas gradações entre sentimentos morais mais interindividuais ou mais sociais.

As duas atividades observadas na análise foram escolhidas pelo caráter das produções discentes que delas resultaram, passíveis de uma interpretação mais específica em relação aos processos de desenvolvimento moral, sendo que cada atividade permitiu uma abordagem diferente desses processos.

Uma vez que a passagem dos sentimentos interindividuais para sentimentos sociais é considerada indicador de processos de desenvolvimento moral, e, assim, de complexificação e conservação de estruturas afetivas que, por sua vez, são motrizes do desenvolvimento da inteligência, busca-se evidenciar indícios de sua facilitação durante as aulas de teatro, através da análise dos relatos e registros dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas. Pretende-se observar, pela concepção de justiça dos sujeitos, declarada na atividade “Contar histórias de opressão”, se os sentimentos morais estão mais ligados ao prejuízo individual, como no pensamento interindividual, ou se estão ligados a ideais coletivos, como nos sentimentos sociais.

Ao partir das características apontadas por Piaget para cada um dos estádios de desenvolvimento moral, foi possível, na análise das produções resultantes da atividade “Três alternativas para o oprimido”, identificar a presença de diferentes estádios em relação ao caráter das alternativas oferecidas pelos estudantes. Assim, entre as posturas identificadas nos sujeitos,

“ignorar” as atitudes do opressor numa determinada situação apenas esgota o conflito para o sujeito, e não para a realidade social que o cerca, indicando uma postura relativa à anomia; a “passividade” coloca no outro a responsabilidade pelo próprio sujeito, postura que dá crédito à autoridade externa, relativa à heteronomia; nesse sentido, compreendo a atitude de “reação” como indício de uma consciência da necessidade de coordenação entre sujeitos, relativa à reciprocidade; assim como compreendo a “explicação” lógica dos atos de reação e suas respectivas consequências como reveladora da capacidade operacional do pensamento, relativa à autonomia. Essa diferenciação é trazida como forma de evidenciar a presença desses processos em relação às atividades das aulas de teatro.

A metodologia do trabalho, no intuito de desenvolver uma abordagem que aproxime a pesquisa do contexto da Educação Básica e dos grupos discentes, por apoiar-se na Epistemologia Genética e na teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget, busca trazer para a instituição escolar a psicologia do desenvolvimento como forma de acessar as idiosincrasias contidas na diversidade dos sujeitos escolares. Assim, encontra reverberações no Método Clínico-Crítico de Piaget, o qual, segundo Vinh-Bang (1966, apud SANTOS, 2010), é misto, pois une observação pura a situações experimentais e hipóteses.

Neste trabalho, a observação pura se manifesta no comprometimento em considerar a particularidade de cada experiência como forma de universalização dos dados, por meio da flexibilização e da atenção às inadequações inerentes à diversidade. A situação experimental é a da presença do saber teatral como componente curricular em uma escola estadual de Ensino Médio na qual, assim como na maioria das outras, a presença do teatro era mínima. E as hipóteses, residem na inferência de que os desafios de alteridade aos quais estão sujeitos os estudantes de teatro na Educação Básica, contribuem para seu desenvolvimento mental ao estimular a complexificação de estruturas afetivas.

Dessa forma, o trabalho evidencia processos de desenvolvimento moral presentes na sala de aula de teatro na Educação Básica e, a partir deles, traça

possíveis correspondências entre as experiências discentes em teatro e processos de desenvolvimento mental, afim de reconhecer contribuições deste saber para a capacidade de conhecimento dos estudantes quando viabilizado neste contexto específico.

4 FAZER TEATRO É ESTAR COM O OUTRO

Neste capítulo apresento uma análise das redações dos estudantes sobre as atividades das aulas de teatro, na qual identifico indicadores de seus níveis de desenvolvimento moral, relacionando-os com estádios do desenvolvimento afetivo e intelectual na perspectiva piagetiana. O material é analisado em duas partes, sendo a primeira referente ao questionário respondido pelos estudantes no primeiro trimestre e a segunda referente aos relatos e registros feitos pelos estudantes durante atividades do terceiro trimestre.

4.1 Respostas do questionário de avaliação do terceiro trimestre

As respostas ao questionário de avaliação discente sobre o primeiro trimestre letivo de Arte evidenciam as demandas de interação próprias da atividade teatral, uma vez que é reiterada a interdependência entre os sujeitos no intuito de gerar conhecimento em teatro.

Através das respostas obtidas, observo que a experiência discente inicial nas aulas de teatro acontece ainda muito contaminada pelo comportamento habitual dos estudantes na maioria das disciplinas, que oscila entre resistência e omissão. Resistência que vêm de um *status-quo* em que o professor figura como “inimigo” do aluno (começando pelo emprego deste termo, que define o aprendiz como “sem-luz”, desprovido de qualquer possibilidade de acréscimo ao processo educativo); e omissão decorrente da “lei do menor esforço”, pela qual está em vantagem o estudante que consegue o máximo de resultado avaliativo com o mínimo de envolvimento possível com as atividades do conhecimento estudado.

Durante as aulas de teatro, pautadas pelo envolvimento corporal nas atividades e pela interação constante entre os estudantes, a resistência e a omissão tornaram-se características visivelmente deslocadas, relacionadas, pelos participantes das aulas, com aspectos de insatisfação e desconforto. Como relata a estudante “Bruna”, da turma 1I:

Já aconteceu muita coisa engraçada e também muita coisa tediosa. Essas coisas tediosas que eu falo são alunos que não

levam a aula a sério. Ficam apenas dando risada e matando o tempo que poderia ser aproveitado para fazermos mais coisas.

Dos 34 depoimentos coletados no primeiro trimestre letivo, 27 contém elementos semelhantes à percepção de “Bruna”, localizando na postura do outro o problema, e também a solução, na realização das aulas.

4.1.2 O outro como problema e solução

Segundo a Epistemologia Genética de Piaget (2007), a interação entre o sujeito e o meio produz a reorganização dos esquemas mentais responsável pelo desenvolvimento da inteligência. Nas respostas dos estudantes é possível reconhecer que, nas aulas de teatro, a interação se dá de forma privilegiada entre sujeitos, tornando-se o outro um objeto de resistência que toma posição central quanto às necessidades de adaptação do sujeito.

Por exemplo, ao serem questionados sobre “o que torna as aulas mais difíceis”, os discentes responderam:

“Marina”: ...minha timidez e quando as pessoas não esperam para falar;
“Jorge”: Quando ninguém colabora para a aula, quando atrapalham, quando se atrasam para a aula, daí fica ruim;
“Carla”.: Colegas atrapalhando, gritando e enchendo o saco de todos, fica complicado de entender as aulas. Se todos cooperarem sairá uma aula muito boa”

E quando questionados sobre “o que torna a aula mais fácil”, novamente a postura do outro aparece como primeira necessidade:

“Gabriel”: A aula se torna mais fácil quando todos estão no mesmo objetivo da aula;
“Marcos”: Para as aulas se tornarem fácil (sic), todo mundo se ajudando, cada um tendo uma ideia interessante para ajudar nas aulas, quando o professor estiver falando saber escuta (sic) para compreender as aulas dadas pelo professor”;
“Tânia”: Cooperação, respeito e consciência. Por exemplo, a aula em que deitamos no chão estava super legal porém foi a todo

momento interrompida por alguém rindo ou fazendo brincadeiras sem noção. A aula seria melhor se os alunos cooperassem fazendo silêncio.

As respostas tornam evidente a predominância das experiências de relações de caráter coletivo na sala de aula de teatro. Esta predominância coloca o indivíduo frente à necessidade de acomodação referente a esquemas de ação que avançam o desenvolvimento moral em direção à cooperação. Segundo Piaget:

Existe, de um lado, a realidade material ou social à qual a criança deve adaptar-se e que lhe impõe suas leis, regras e meios de expressão: é a essa realidade que se submetem os sentimentos sociais e morais, o pensamento conceitual ou socializado, com os meios coletivos de expressão constituídos pela linguagem, etc. (PIAGET, 1954, p. 2)

O caráter coletivo da atividade teatral exige que os sujeitos da aprendizagem estabeleçam uma sintonia comum em relação ao conhecimento. Segundo Spolin (2010, p. 8,9):

O teatro é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas – desde a primeira ideia de uma peça ou cena até o último eco do aplauso. Sem esta interação não há lugar para o ator individualmente [...] O aluno-ator deve aprender que “como atuar”, assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma de arte.

Uma vez engajado em um processo de aprendizagem em teatro, o sujeito sente diretamente a interdependência estabelecida entre o grupo, o que demanda a passagem dos sentimentos puramente interindividuais aos sentimentos coletivos, gerando conseqüentemente, uma aproximação crescente do pensamento formal. Uma vez que:

esse pensamento formal desempenha um papel fundamental na conduta do adolescente como um todo, pois [...] constitui, em última análise, o instrumento de adaptação indispensável para a inserção do adolescente na vida social adulta (PIAGET, 2014, p. 273).

Infere-se, então, que as experiências discentes dos sujeitos revelam uma ênfase nos desafios próprios da passagem do sentimento interindividual para o sentimento social, portanto, motivadores do desenvolvimento do pensamento operatório formal, uma vez que a afetividade cumpre o papel de “motor da conduta ou o seu mecanismo de aceleração” (PIAGET, 2014, p. 286).

4.2 Relatos e registros sobre atividades do Teatro do Oprimido

Ao voltarmos para a discussão sobre a produção dos sujeitos, faz-se necessário um apontamento a respeito da continuidade pedagógica do trabalho com as turmas, na qual, como descrito anteriormente, ocorreu um salto, tanto temporal quanto metodológico, no avanço do primeiro trimestre letivo ao segundo e deste ao terceiro.

A partir deste ponto, as redações dos estudantes, produzidas em relação direta com as atividades da sala de aula, passam a focar a temática que conduz o trabalho e permitem uma discussão no nível do desenvolvimento moral dos sujeitos.

4.2.1 Concepções de justiça: do interindividual ao social

A primeira atividade analisada diz respeito aos relatos dos sujeitos sobre suas próprias histórias de “opressão”. No material proveniente desta atividade é possível observar indícios das concepções de justiça dos sujeitos da pesquisa. Segundo Piaget (2014, p. 251) “o sentimento de justiça é, precisamente, o indício da formação de um novo campo de sentimentos morais e de sentimentos [...] autônomos”. Ao abordar a totalidade dos relatos, distinguem-se dois posicionamentos dominantes: a injustiça como um prejuízo ou negação aos valores do sujeito; ou a injustiça como não observação das normas e demandas éticas do meio social.

O primeiro caso, da injustiça como prejuízo ao sujeito, relaciona-se com os sentimentos interindividuais e caracteriza o momento de surgimento do sentimento de justiça no sujeito, como descreve Piaget (2014, p. 251):

[...] por ocasião de injustiças, das quais o próprio sujeito é vítima (porque ele teria sido tratado por seus pais, por seus mestres e por outros adultos, de uma maneira que ele considera injusta, que ele não considera igual ao tratamento dado aos irmãos, às irmãs, aos demais colegas).

O segundo caso, da injustiça como não observação da ética social, se relaciona com os sentimentos sociais e indica o estágio do pensamento operatório formal, que Piaget (2014, p 277) caracteriza por:

[...] sentimentos correlativos aos ideais coletivos em oposição aos sentimentos dirigidos às pessoas. [...] que permitem, precisamente, ao adolescente participar da afetividade coletiva do adulto, da consciência coletiva sob seu aspecto emocional, assim como sob seu aspecto intelectual.

Infere-se, portanto, que os relatos que trazem situações de injustiça relacionadas ao prejuízo individual do sujeito demonstram uma tendência aos sentimentos interindividuais, indicando estágios mais iniciais do desenvolvimento moral, assim como os relatos que relacionam a injustiça com questões referentes ao prejuízo ético para com uma questão coletiva, demonstram uma tendência aos sentimentos coletivos, indicando estágios posteriores do desenvolvimento moral e, portanto, intelectual, dos sujeitos.

A seguir, trago os relatos dos estudantes na íntegra (o material foi transcrito de forma a preservar as características da escrita de seus respectivos autores, incluindo grafia, espaçamento e disposição geral dos caracteres dos textos), afim de apresentar a diversidade de experiências e percepções presentes na sala de aula de teatro, e observo suas relações com os indicadores de desenvolvimento moral postulados por Piaget, afim de reconhecer nas impressões dos estudantes indícios destes processos:

“Jonas”:

Um certo dia estava na pracinha com os amigos curtindo um futebol. Naquele dia de sábado, [o campo] estava lotado, [com] vários times jogando. Nosso time estava na frente, ganhando o jogo. Os outros times não aceitavam nossa vitória, porque não ganhavam nenhuma de nós. No último jogo deu briga. Eles começaram a nos “levantar”, e nós também não aceitamos, “levantamos” eles também, no jogo. Daí começou a briga: éramos nós contra eles, soco pegando. Daí juntaram nós contra eles, vila contra vila, foi feia a briga. Daí até hoje nós não nos damos com eles, ninguém bota pé na bola de ninguém, quando bota dá briga. Houve até polícia no caso, mais a grande maioria escapou. E alguns deles até morreram ou ficaram com braço quebrado, ou perna, e fratura no crânio.

“Marta”:

Estava no final do primeiro ano quando fui buscar meu boletim. A professora estava na minha frente com uma cara de deboche, então ela me deu a notícia de que eu tinha repetido de ano e já começou a me botar para baixo com palavras do tipo: que eu nunca teria capacidade de tirar notas boa, de que eu não seria nada na vida, que [para] alguém como eu o futuro seria nas drogas. Sai de lá com uma grande decepção e sem vontade de voltar aos estudos.

Os estudantes “Jonas” e “Marta” manifestam, em seus relatos, um entendimento de justiça muito aproximado do pensamento interindividual. Embora “Jonas” conte a história de um grupo, o time de futebol, a questão do conflito e brigas entre os times parece tratar muito mais de uma situação competitiva, em que o status vitorioso do seu time, diretamente identificado com sua individualidade, foi colocado em questão. “Marta”, por sua vez, é explícita quanto ao prejuízo pessoal que reconhece na desaprovação da professora, sem reconhecer relações de seu caso com os possíveis casos de outros estudantes. Ambos, ao serem solicitados a escrever sobre episódios de injustiça, apresentam reclamações quanto às desvantagens pessoais, sem considerar as possíveis causas dos ataques às suas individualidades, o que evidencia desconsideração ao aspecto relacional que constitui os sentimentos coletivos.

“Bruna”:

Em 2011 uma garota sofreu sérios problemas psicológicos por causa de seus colegas que faziam bullying com ela por causa de seu porte físico, pois ela era a mais magra da turma. Então, por causa dessa situação, ela teve que ser encaminhada para um psicólogo. Por conta desse bullying, ela começou a se automedicar, tomar remédios para aumentar hormônios, até mesmo ingerir anabolizantes. Com o passar do tempo, ela já estava completamente louca, pois sua vontade de ter um porte físico escultural era tanta que nem os pais dela queriam ajudá-la a mudar sua situação. Até que, então, ela conseguiu superar esse problema com a ajuda de uma amiga que ajudou ela mudar seus pensamentos. Até então ela já não tinha mais vontade de viver. Graças a essa amiga, hoje ela é uma garota feliz e saudável.

“Roberta”:

Meu amigo já tomou a culpa por uma coisa que ele não fez. A vizinha ligou para a polícia e disse que era ele que estava roubando as coisas dela. A polícia foi falar com ele e eu tive que explicar que a culpa não era dele, que ele estava comigo quando roubaram a TV dela. Mas, mesmo assim, a polícia levou ele. Ele foi solto no outro dia, quando acharam quem tinha roubado.

“Carla”:

O caso foi com o meu melhor amigo de infância: ele foi o único que entrou no colégio no meio do ano em 2006. Os outros alunos, que já estavam no colégio desde o começo do ano, praticavam bullying com ele, chamando ele de várias coisas, vários apelidos, só pelo fato dele ter cabelo grande. Mas, ao longo do ano, ele cortou o cabelo, porque isso o incomodava muito, e o bullying acabou.

“Bruna”, “Roberta” e “Carla” expressam também, ainda que de uma forma indireta, aspectos do pensamento interindividual. A princípio, as estudantes reivindicam como situações de opressão as injustiças sofridas por seus amigos, sujeitos diferentes delas, o que indicaria a consideração desinteressada do bem-estar do outro e, conseqüentemente, indícios de sentimentos coletivos.

Mas a proximidade familiar advinda da amizade entre as autoras e os sujeitos das suas histórias de opressão, sugerida nos textos, transparecem ainda um entendimento de injustiça como um confronto com seu próprio bem estar,

uma vez que, ao escreverem sobre seus melhores amigos, indicam a transferência da injustiça sofrida a si mesmas, pela identificação naturalizada com os sujeitos oprimidos, o que interpreto a partir das resoluções das situações, ambas assinalando que, uma vez que os oprimidos se viram livres da opressão, a questão ética também se deu como esgotada, uma vez que “ele foi solto no outro dia” e “o bullying acabou”.

Nesses três relatos é possível evidenciar um esforço de transposição do pensamento interindividual aos sentimentos coletivos, na observação de que as estudantes, embora ainda tratem a justiça como a defesa de si mesmas, através da identificação com os amigos injustiçados na opressão, procuram aproximar-se de uma postura de reciprocidade desinteressada, ao exporem, em primeiro plano, a injustiça como a vitimização de um outro que não lhes acarretaria prejuízo direto. Tal embate de tendências interindividuais e sociais, ambas de teor afetivo e intelectual, evidencia formas pelas quais processos de desenvolvimento moral podem ser propiciados pela interação entre sujeitos que toma lugar nas aulas de teatro, uma vez que a necessidade lógica e a obrigação moral, ambas motivadoras de uma resolução para os conflitos epistemológicos dos sujeitos, se desenvolvem a partir de ocasiões de interação observadas nas atividades das aulas.

Os relatos a seguir expressam processos semelhantes, em que a impressão afetiva dos sujeitos indica o caráter interindividual dos sentimentos morais:

“Tânia”:

Estava andando na rua onde eu moro, quando, do nada, apareceu uma viatura da polícia e quase me atropelou. Na verdade, pegou minha perna e meu pai foi falar com eles, logo meu pai pega e fala para eles que pegou minha perna e que podia ter me atropelado e me machucado feio. Realmente, meu pai se alterou com os policiais. Quando os policiais viram a reação do meu pai, eles pegaram e começaram a gritar com meu pai, dizendo que ele estava errado e que eles não tinham culpa se eu não sabia andar na rua, e que meu pai não sabia o que estava fazendo falando daquele jeito com eles. Resumindo: eu estava chegando da escola, caminhando normalmente, e os policiais vieram que nem doidos de carro, muito rápido, para pegar os traficantes, e só deu tempo de eu pular para o lado e

nisso o carro pegou na minha perna e meu pai foi tirar satisfação e ainda quem quase saiu preso por tentar me proteger foi meu pai. Abuso de autoridade do lado dos policiais pois gritaram com meu pai [mesmo ele estando] certo.

“Lúcia”:

Bullying. Estávamos no 4º ano, eu tinha 10 anos. Estávamos eu e minha turma em uma aula, não me recordo qual aula, mas eu estava de cabeça baixa e neste ano todos do colégio me achavam estranha e esquisita. Então, bateu para o recreio, desci as escadas e só vi uma roda de meninas da 8ª série me cercando, acho que eram umas 8 ou 9 garotas; me cercaram e começaram a me bater, puxando meu cabelo, me dando socos e chutes, não pude fazer nada, mas quando cheguei em casa falei para minha mãe e logo ela me levou na delegacia fizemos BO e contei tudo que tinha acontecido; chamaram essas garotas com uma carta da polícia; as meninas nunca mais me fizeram bullying e nem vi mais elas depois que me formei.

No relato de “Tânia”, a violência policial fica em segundo plano frente ao risco físico individual ao qual a jovem se viu exposta, indicando sua tendência ao pensamento interindividual, de forma a tomar como uma ofensa pessoal a imprudência dos policiais. O abuso de autoridade, para ela, reside no fato de terem gritado com seu pai, mesmo ele tendo a razão, e não no fato do despreparo policial para lidar com as diversas possibilidades de casos que toma lugar em sua realidade social. De forma análoga, para “Lúcia”, o episódio de *bullying*, mais do que uma questão social da qual seu caso foi mais um exemplo, parece representar uma afronta à sua integridade pessoal somente, que se resolve com a punição de suas agressoras.

“Antônio”:

Aconteceu uma situação comigo e com outros alunos, quando eu estudava na 4ª série. Me lembro até hoje daquele ocorrido em 2008. A professora queria tudo sempre bem feito e tudo perfeito, ela tinha a mania de olhar os cadernos dos alunos todos os dias e se o aluno [não] fizesse as coisas certinhas, ela pegava e rasgava a folha do caderno e depois mandava a pessoa fazer de novo. Certo dia, todos os alunos fizeram queixa sobre a professora, e a direção afastou a professora da escola

“Marina”:

Certa vez aconteceu um fato comigo e outros colegas, tínhamos combinado um passeio de fim de ano na escola com os professores, alguns alunos pagaram adiantado, outros na hora. Esse passeio era para 3 turmas, sendo que a nossa turma tinha pago mais da metade do passeio. Chegamos no dia do passeio, todas as turmas estavam prontas para ir, quando a diretora chega cancelando o passeio devido à falta de ônibus para levar todas as turmas. E o injusto é que não devolveram nosso dinheiro. Conclusão da história: a diretora foi expulsa da escola por não tomar uma providência.

Nos depoimentos de “Antônio” e “Marina”, a aparente identificação com o coletivo, que seria indicador dos sentimentos sociais, acontece de forma que, o que seria uma injustiça com suas turmas escolares, perpetrada pelas professoras, na verdade é a tradução de um sentimento de injustiça pessoal, de caráter interindividual, no qual o coletivo das turmas é evocado para justificar um prejuízo individual dos jovens. Isso se evidencia nas conclusões dos relatos de ambos, os quais contêm uma punição rápida e simples para os sujeitos protagonistas da suposta injustiça, punição que parece representar muito mais uma revanche pessoal contra as figuras das professoras, do que a consideração ética a respeito da legitimidade das turmas como coletivos.

Processos semelhantes estão expressos nos relatos de “Júlia” e “Sandro”, relativos aos seus ambientes de trabalho:

“Júlia”

Assédio Moral. Certo dia, em uma manhã de segunda-feira, eu me levantei e fui trabalhar. Cheguei, fiz o de costume: liguei computadores, abri a sala etc. Após mais ou menos uma hora, a minha “supervisora” chegou e perguntou se estava tudo tranquilo, eu respondi que sim, apenas comentei que o computador estava com problemas e ela me mandou chamar a assistência técnica. Bom, eu chamei e o menino da assistência começou a explicar o que houve com o computador. Enquanto ele explicava, ela falava e falava. Aí ela parou e gritou comigo por não a ouvir, mas não tinha como eu a ouvir e ouvir a explicação do rapaz. Me senti muito oprimida e envergonhada por ela gritar comigo.

“Sandro”

Caso no Zaffari. Bom, o fato aconteceu comigo mesmo, ano passado. Eu trabalhava no mercado Zaffari [grande rede de supermercados de Porto Alegre], pegava as 14:00h da tarde e soltava as 22:00h da noite. Um belo dia, eu estava fazendo meu serviço como sempre, mas, como tinha pouco tempo de trabalho, tinha que obedecer, mas não foi isso que aconteceu. O meu chefe falou para mim pegar a bruxa [utensílio de limpeza comum em ambientes amplos] e passar no chão, [e] depois passar um pano onde tivesse pó. Eu disse a ele que não iria fazer porque não estava ganhando para fazer aquilo. Eu achei uma injustiça comigo. Pára! Somos todos seres humanos, só porque ele ganhava mais que eu poderia fazer aquilo? Não mesmo! Eu, 1 semana depois, pedi minhas contas.

Os relatos destes jovens parecem demonstrar um momento de progressão no desenvolvimento moral dos sujeitos, uma vez que trazem um teor de denúncia a respeito das relações empregatícias vigentes nas vivências sociais dos autores, mas sem levar em conta as suas próprias condutas como influentes nas reações dos empregadores. Essa postura, que aqui é identificada no reconhecimento da injustiça como uma questão social, mas a inconsciência parcial sobre a influência da própria conduta no desenrolar dos acontecimentos sociais, é tomada aqui como indicadora de uma passagem do pensamento interindividual aos sentimentos sociais, partindo de uma concepção de justiça que privilegia a relação imediata entre o empregado e o empregador, mas que tende aos sentimentos sociais, que, nesse caso, se caracterizariam pela conservação do julgamento moral sobre as relações de trabalho no seu espectro coletivo.

“Ângelo”:

Uma situação onde me senti muito oprimido foi quando eu estava andando de bicicleta (pedalando) perto do [supermercado] Carrefour com um amigo, e três policiais me colocaram na parede e me acusaram de roubo, no caso, [de] ter roubado [um]a bicicleta. Começaram a me agredir com socos e chutes, e eu reagi brigando e xingando os policiais, falei que era menor, ai eles disseram - Foda-se! - e continuaram a me agredir. Então, meu amigo ligou para o meu pai, o informando do assunto. Ele disse que estava a caminho. Quando meu pai chegou, eu estava brigando com os policiais (pancadas), e estava todo machucado. Ele chegou empurrando os policiais e chamou o advogado dele e chamou a polícia novamente e ligou para meu amigo Denico, que é militar, para resolver o

assunto. Resumindo: os policiais foram afastados e o agressor foi preso.

“Amanda”:

A minha história começa assim: com o meu pai. Não sei o que aconteceu, que de repente ele se envolveu com drogas. Ai eu e a minha mãe e familiares ficamos muito arrasados com isso. Muitas e muitas noites minha mãe saía à noite para ir atrás dele e tinha vezes que ela encontrava e outras não. Teve uma vez [em] que ele iria no mercado, e me levou. Ai, passamos pelo mercado e não chegamos, eu perguntei aonde que nós iríamos.... De repente, chegamos perto de um beco ele desceu do carro, me deixou sozinha e foi, e já estava chegando a noite e nada do meu pai voltar. Eu já estava nervosa, aí eu saí do carro, como eu estava com a chave eu fechei o carro e fui para minha casa e falei para minha mãe tudo o que aconteceu... Essa foi uma metade da história, se eu for escrever tudo vou ficar até não sei que dia...

Os depoimentos de “Ângelo” e “Amanda”, embora identifiquem a opressão em situações de prejuízo individual, manifestam, em seus escritos, o reconhecimento do sentido coletivo da injustiça cometida. No caso de “Ângelo”, o relato da agressão e posterior discussão de seu pai com os policiais, denuncia a violência policial como um todo, transparecendo representar esse episódio como um exemplo de muitos outros, que reflete um problema da sociedade e não apenas dele como indivíduo. “Amanda”, embora não utilize o tom de denúncia, parece afirmar, pela exposição da própria vulnerabilidade frente ao problema da dependência química na família, uma injustiça coletiva no nível do humano, passível de reconhecimento pela identificação empática dos outros sujeitos. O estabelecimento de um sentido imediato sobre conceitos de justiça evidencia processos de conservação de estruturas afetivas, diretamente relacionados com o desenvolvimento das operações, que são coordenações entre esquemas mentais que se conservam de modo a permitirem reversibilidade do pensamento, caráter constituinte do pensamento formal.

Nos próximos relatos, identifico indícios de etapas do desenvolvimento moral mais ligadas aos sentimentos coletivos e, por isso, indicadoras de processos posteriores de desenvolvimento da inteligência, ligados ao aparecimento do pensamento formal.

“Marcos”:

Num certo dia, pela manhã, [eu estava] saindo para trabalhar, indo na direção da parada para pegar o ônibus que passava sempre as 6:30. Na passada, tinha um grupo de homens negros, aí passava uma viatura da Polícia militar, que dá paredão nos homens, [e] revista-os. No meio dessa abordagem, um policial pergunta para um dos homens o que eles iam fazer naquela hora, o homem não respondeu porque não falava português, [disse] que não tinha entendido a língua do policial. O policial, indignado com o homem, bateu na vítima, que era um inocente, apenas um imigrante.

“Elisa”:

Eu estava lá no Gasômetro [centro cultural de Porto Alegre muito procurado para atividades de lazer] quando um lixeiro estava varrendo o chão e uns meninos passaram, jogaram lixo bem perto onde ele estava, e mandaram o lixeiro limpar, [dizendo] que era o trabalho dele, e que se eles não jogassem o lixo no chão ele não teria trabalho. [Eles] saíram rindo do lixeiro! E havia um guarda perto, [que] também começou a rir, e o lixeiro ficou muito constrangido, triste, e pegou o lixo dos meninos e continuou seu trabalho.

“Joana”

Um certo dia cheguei num lugar e tinham várias outras pessoas. E nisso chegou um gay e na volta tinha 4 homens e eles começaram a xingar esse menino, chamando ele de várias coisas, falando pra ele se afirmar, dizendo que ele é bicha, entre outras coisas. E, por último, um deles disse: - Não era nem para ti está aqui, aqui não é o teu lugar. Aí o menino pego e baixou a cabeça sem falar nada e foi para outro lado.

“Laura”

Um dia eu estava em um ônibus lotado e havia uma mãe com seu filho com síndrome de down e esta mãe começou a xingá-lo, porque ele estava gritando com o seu brinquedo. O pai não fez nada, ele estava no banco à frente do banco do menino. Uma menina passou a catraca do ônibus e ficou de pé ao meu lado e disse que iria descer na parada seguinte pois não aguentava ouvir “os gritos daquela criança retardada”, eu fiquei revoltada e disse que a síndrome de down não era uma doença e sim um distúrbio genético, e que, por isso, não deveriam tratar o menino de uma maneira diferente. A menina ficou brava e desceu do ônibus, enquanto a mãe se calou e começou a fazer carinho nele.

“Marcos”, “Elisa”, “Joana” e “Laura” apresentam visões de justiça que remetem ao pensamento descentrado, fruto da reversibilidade de pensamento aliado à conservação de estruturas afetivas e intelectuais. Suas observações de situações de racismo, xenofobia, elitismo, homofobia, negligência parental e preconceito, debatem situações de opressão em que a injustiça se localiza diretamente no aspecto social expresso nas histórias. Para Piaget (2014, p. 247), no que diz respeito ao desenvolvimento moral, a descentração:

[...] consiste em se lembrar dos valores anteriores que se havia esquecido ou que passavam para o segundo plano, ou então aquela que consiste em antecipar os valores posteriores e que eram também esquecidos e que iremos colocar no primeiro plano – consiste simplesmente em alargar o campo da comparação, e isso basta para modificar a força das tendências em jogo.

O posicionamento claro a respeito da conservação de valores é o que permite a aplicação de suas consequências a qualquer situação avaliada, por meio da reversibilidade de pensamento. A conservação das estruturas afetivas se manifesta nas formas pelas quais os autores tratam das questões abordadas em seus relatos e se torna evidente pela explicação lógica oferecida por cada um deles. “Marcos” reconhece a inocência do homem agredido, assinalando que se tratava de um imigrante negro, numa observação objetiva de racismo e xenofobia por parte dos policiais.

“Elisa” chama a atenção à presença do guarda no episódio de violência contra o gari, reivindicando a necessidade lógica e o sistema de valores social ao considerar moralmente obrigatória a tomada de uma atitude por parte de qualquer sujeito frente ao abuso dos menininhos sobre o gari, de forma análoga a “Joana”, que expressa perplexidade frente à falta de reação do menino no bar aos ataques homofóbicos dirigidos a ele. Em seu relato, “Joana” dá um passo além e problematiza a conduta do oprimido frente às situações de opressão.

“Laura” vai ainda mais longe e relata a atitude de reação tomada por ela mesma frente ao episódio de maus tratos ao portador de síndrome de Down. “Laura” identifica a injustiça não só na exasperação da mãe para com o filho, mas também na passividade do pai e na intolerância da passageira do ônibus, construindo um cenário coletivo onde expressa a quebra de suas estruturas de valores. Por fim, “Laura” ainda observa uma mudança na atitude da mãe para com o filho, o que é interpretado aqui como indício de consideração a respeito do efeitos da própria conduta no meio social que caracteriza os sentimentos sociais.

Os relatos seguintes, embora não se aprofundem na denúncia do não cumprimento das normas éticas sociais, expressam a incompatibilidade dos sistemas de valores de seus autores com falhas éticas no mercado de trabalho, o que indica, para fins desta análise, o despontar de afetividades passíveis de engendrar o avanço no desenvolvimento mental desses sujeitos.

“Diego”:

Num certo dia, o meu amigo me mandou uma mensagem indignado com o patrão dele, que não tinha pago o salário do mês. Ele me disse que trabalhou duro, fez até hora extra, [e] mesmo assim ficou sem o salário. No mês seguinte, ele recebeu o salário do mês passado junto com o do mês presente, mas o salário do mês presente veio faltando. Daí ele não disse nada, mas, no mês seguinte, ele teve novamente o salário faltando. Daí ele ficou muito bravo e pediu demissão, e já arrumou outro emprego melhor e com salário maior.

“Gabriela”:

Bom, eu ouvi que, no trabalho do meu namorado, os caras que querem que os outros se deem mau fazem sacanagem com [eles]. Bem no dia [em] que o homem foi trabalhar, os caras roubaram a televisão e botaram a culpa [nesse] homem. Ele foi demitido e não podia falar nada. Isso foi uma injustiça, porque o homem nem fez nada e foi demitido. Se ele nem fez nada!

“Fabiana”:

Eu presenciei uma atitude muito trágica, quando uma funcionária de uma farmácia acusou sua colega de trabalho de ter roubado um dinheiro do caixa. A moça acusada começou a [se] desesperar, ela chorou. A moça acusada chegou no seu

chefe e pediu para ele ver nas câmeras se foi ela. Pois, o chefe olhou e viu que ela não tinha roubado nada, mas, mesmo assim, ele decidiu despedir a moça. Eu achei isso uma grande injustiça, pois a moça não tinha roubado nada, mas, mesmo assim, foi mandada embora...

“Tais”:

Em certa escola do ensino fundamental, numa turma de 5ª série, 2 alunos, que já eram privilegiados por causa da distância de casa até a escola, aproveitaram-se da boa-fé da professora, que, ao se ausentar de sala para fazer cópia da avaliação de ciências, deixou sua folha com as respostas no meio do caderno de chamada. Assim que eles viram que estavam com presença na aula daquela manhã, apoderaram-se das respostas que ali deixou a professora. Logo que ela anunciou a correção notou que só os dois, que sentavam a frente de sua mesa, entregaram a avaliação rapidamente e completa, com todas as respostas certas. Percebeu que os bons alunos da turma apresentaram uma certa dificuldade, com isso conversou com a turma, que entregou os colegas... O que resultou em: professora muito zangada e toda a turma com 0 naquela avaliação. Que bom que eles saíram primeiro que os outros, se não, iriam apanhar muito.

É possível observar também correspondências entre as condutas morais mais conscientes em relação a aspectos sociais e o desenvolvimento do pensamento formal. Os estudantes que procuraram respeitar a solicitação da atividade, relatando com maior entrega sua experiência, apresentaram também uma maior compreensão dos conceitos explicados, em comparação aos que realizaram a atividade de forma desinteressada e entregaram relatos curtos e superficiais, concordando com a ideia de que “os sentimentos morais: nós mesmos os comparamos a regras lógicas, a uma espécie de lógica da ação. Há um paralelismo estreito entre a obrigação moral, de um lado, e a lógica, do outro” (PIAGET, 2014, p. 288, 289).

Entende-se, nesta análise, como indicador da presença de sentimentos coletivos na experiência discente, evidências, no material produzido pelos sujeitos, da busca de uma melhor comunicação, visto que, nesse estágio de desenvolvimento, as ações realizadas na interação entre sujeitos são selecionadas cada vez mais em consideração às ações dos outros sujeitos, o que motiva necessidades de entendimento mútuo que levam ao desenvolvimento

de esquemas mentais lógicos relacionados a esses processos e motrizes do desenvolvimento mental dos sujeitos.

Observo que os sujeitos que realizaram produções textuais mais curtas e omissas também apresentaram a percepção de justiça mais relacionada aos sentimentos interindividuais que aos sentimentos coletivos, o que é observado a partir dos relatos seguintes. Tal inferência se deve à relação da necessidade lógica com a obrigação moral, supracitada, e, no âmbito dos sentimentos morais, à relação entre os sentimentos coletivos e uma maior disposição afetiva para interação, refletida no esforço intelectual de comunicação.

“Beatriz”:

O que aconteceu foi no meu antigo colégio. Por incrível que pareça, este acontecimento foi na aula de artes. Era um trabalho em grupo, e nesse meu grupo [havia] duas gurias, e até uma delas eu conhecia a muito tempo, mas elas decidiram, por internet, tirar eu e outra guria no grupo, o bom de tudo é que eu e ela ficamos com nota e as outras não.

“Daniela”:

Eu e a minha colega estávamos na fila do refeitório, no Padre Rambo, e, quando chegou a nossa vez, não tinha mais comida, porque todos enchiam os pratos ou repetiam e nós ficamos sem lanche e as tias do refeitório falaram que não tinha mais lanche. Falamos para [a] vice-diretora e isso não aconteceu [mais].

“Viviane”:

Uma vez eu briguei com a minha amiga só porque ela não quis me emprestar uma caneta e por isso ela começou a falar um monte de coisa pra mim e aí nós deixamos de ser amigas.

“Tiago”:

Era uma vez: eu uns amigos. A gente foi jogar [e] meu pai foi junto. [Quando] chegamos no campo, eu meu primo brigamos, e ai meu [pai] levou a gente pra casa.

“Helena”:

Um dia, eu estava fazendo um teste para entrar em um grupo, e uma menina, que tinha lá, não sabia quase todas as músicas que tinha[mos] que tocar, e eu sabia todas de cor, mas ela passou, mesmo não sabendo tocar muito bem o violino, e eu não passei.

“Renato”:

Um dia, na sala de aula, [eu] estava no meu canto, sentado no meio da sala, [e] eu fiquei brabo e falei pra professora, daí ela mandou eu descer para [a] diretoria.

“Manuela”:

Um dia o professor solicitou um trabalho em grupo, e então eu fiz tudo sozinha, pois a colega que estava comigo não tinha me ajudado, e então faltaria imprimir e ela imprimiu e eu não pude ir no dia da apresentação pois tinha atestado médico, e a esperta apresentou o trabalho que eu tinha feito e eu fiquei sem nota.

“Leonardo”:

Sobre minha vida passada. Minha vida passada foi uma desgraça, sofri bullying na escola onde estudava. Eu era gordo antes, agora não sou mais. Tudo isso começou quando eu estava lá: cantando uma música nada a ver com minha personalidade. Agora, vejo que as coisas podem mudar, o futuro. O preconceito não abala minha vida. Quem sonha, nunca desista, [por]que um sonho que nunca foi realizado, basta esperar e acontece, porque meu dia vai chegar... Eu vou querer que o mundo inteiro me aplauda pela minha vitória e conquista.

Na análise dos relatos provenientes da atividade, foi possível identificar indícios de processos de desenvolvimento moral relativos à passagem do pensamento interindividual, no qual o sujeito não dispõe da conservação de esquemas afetivos, o que leva a uma concepção de justiça limitada à defesa de valores momentâneos ligados ao prejuízo individual do sujeito, ao aparecimento de sentimentos sociais, ligados à conservação de esquemas de valores que motivam o aparecimento, e se constituem por meio de, operações ativas na interação entre sujeitos.

4.2.2 A superação da opressão e os estádios de desenvolvimento moral

Na atividade “Três alternativas para o oprimido”, os estudantes foram confrontados com necessidade de sugerir soluções para as situações de opressão que serviram de mote para suas improvisações teatrais. Eles deveriam descrever a cena, como foi apresentada em aula, e sugerir modificações através de possíveis atitudes a serem tomadas pelos oprimidos das cenas para a superação da opressão. Através destas sugestões, e com base na teoria piagetiana do desenvolvimento moral, foi possível reconhecer manifestações de diferentes estádios, assim como tensões que indicam processos de superação de estádios iniciais e desenvolvimento de estádios posteriores.

Acerca do desenvolvimento moral da criança, Piaget (1994) postula quatro estádios, que são: a anomia, no qual o sujeito pauta a ação pelo hábito, sem concepção moral; a heteronomia, na qual o sujeito acata o código moral externo como regra sagrada imposta pela autoridade; a reciprocidade, na qual o sujeito erige um ponto de vista moral que é coordenado ao dos demais sujeitos e a autonomia, na qual há consciência da regra moral relacionada ao respeito mútuo, e não mais à autoridade. Essa diferenciação dos quatro estádios e indícios de seus processos de desenvolvimento foram observados no material apresentado nesta seção.

De forma a seguir uma lógica sequencial das etapas de desenvolvimento, iniciamos pela observação de manifestações de anomia. Essa etapa do desenvolvimento moral está relacionada aos sentimentos intraindividuais, relacionados ao egocentrismo do sujeito e anteriores aos sentimentos interindividuais. Embora a faixa etária dos sujeitos seja compatível com etapas posteriores do desenvolvimento, é possível observar, mesmo que em menor número, o aparecimento de manifestações de posturas de anomia nos registros de alguns estudantes. Aqui, interpreto como indicadores da anomia as sugestões de reação que se baseiam na ignorância, por parte do oprimido, a respeito das ações do opressor.

Em soluções criadas pelos estudantes nas quais o oprimido recebe uma intervenção externa, identifico, na perspectiva de Piaget, manifestações do estádio de heteronomia, uma vez que, para estes sujeitos, é o outro que dá a

medida das possibilidades de ação do oprimido, estabelecendo regras que são sagradas, ainda que isto signifique a total passividade deste frente à opressão. Já nas soluções pautadas pela reação à conduta do opressor, entendo como evidente o sentido de reciprocidade, uma vez que as atitudes sugeridas consideram seus sucessos a partir de uma coordenação entre os dois pontos de vista, no caso, do oprimido e do opressor.

O estágio sucessor, da autonomia moral, demanda uma observação mais refinada, sendo tomada como evidência da presença de seus processos, para esta análise, a iniciativa, por parte do autor do registro analisado, de explicar de que forma o oprimido poria em prática a solução sugerida. Tal observação oferece indícios relativos à necessidade lógica do sujeito, motivadora afetiva da busca de maior interação com o meio, e que se evidencia, nos escritos dos estudantes, na necessidade de expressão de um entendimento lógico satisfatório a respeito da sugestão dada e de suas possibilidades de sucesso frente às reações possíveis dos opressores.

Assim, registros dos estudantes foram relacionados a quatro condutas distintas que predominam entre as sugestões oferecidas pelos sujeitos: a ignorância, a passividade, a reação e a explicação, cada uma correspondente à um estágio do desenvolvimento moral. Ficam evidentes, através das interpretações piagetianas dos registros discentes, que as manifestações dos diferentes estágios de desenvolvimento moral se fazem presentes na maioria dos escritos, sinalizando uma concomitância conflitiva entre as mesmas, interpretada aqui, com base na teoria do desenvolvimento moral, como indicadora de níveis de interação entre sujeitos motivadoras de reorganização dos sistemas afetivos e, em consequência, dos esquemas cognitivos correspondentes.

“Marcos”:

A cena do meu grupo foi uma cena de desrespeito com o mendigo numa praça onde duas pessoas passavam naquele estante, que observaram o mendigo deitado no chão e começaram a agredir e a humilhar o mendigo. A primeira forma dele [livra-se] dos opressores é sair correndo. A segunda forma [é] ele partir para a violência contra os opressores. E a terceira

forma é ele tentar conversar com os opressores, para que deixem ele quieto.

“Carlos”:

Bom, a nossa cena era de um mendigo na rua. Daí, chegam dois homens com uma vida boa, “homens ricos”, e começam a ofender ele, [e] até bater nele, e ele não faz nada, só pede para pararem. O mendigo poderia reagir e agredir eles também, ou chamar a atenção das pessoas na rua, ou chamar a polícia para eles pararem com as agressões.

“Joelma”:

Na minha cena, uma mendiga estava dormindo na frente da loja e sofreu opressão por parte dos donos da loja. A mendiga se levantou e usou palavras na tentativa de sair da opressão. Ela poderia ter usado a violência, ou, até mesmo, o que ela sabe sobre a lei, para retrucar.

“Bruna”:

Cena de uma mendiga. A nossa cena era de uma mendiga que ficava em frente da loja, então, as proprietárias expulsaram ela, ofendendo-a por ser moradora de rua. Então, sua reação poderia [ser] se justificar, dizendo que ninguém era melhor que ela, ou ignorando as empresárias, ou, alguém poderia ver e filmar a cena de injustiça.

“Ângelo”:

Ocorria um casamento de lésbicas, porem 4 homoafetivos [homofóbicos] estavam oprimindo este casal, até o padre, que é gay. Mas, o casamento ocorreu como o planejado, mesmo com insultos e ofensas. Porém, no final do casamento, após ter concluído a cerimônia, uma das lésbicas derrubou o opressor. Sugestões: Os oprimidos poderiam ter xingado os opressores; Os oprimidos poderiam ter batido nos opressores; Os oprimidos poderiam chamar a polícia.

Nesses registros, são observadas maiores manifestações relacionada à anomia. Grande parte das sugestões dos estudantes traz a violência ou a ignorância como alternativas ao oprimido para a superação da opressão, como em “sair correndo”, “ignorando as empresárias” e “poderia ter usado a

violência”, “partir para a violência contra os opressores”, “reagir e agredir eles também”, “ter xingado os opressores”, “ter batido nos opressores”. Ambas posturas são aqui interpretadas como negações ao estabelecimento de interação entre sujeitos, uma vez que representam soluções de neutralização de afetividades, que não consideram o respeito mútuo, a reciprocidade ou sequer a autoridade, e nas quais, sem considerar de forma alguma sua inserção em um contexto social, o sujeito opta por eliminar a opressão apenas no que condiz a sua própria interioridade. Nos registros a seguir, embora ainda surjam aspectos relativos à postura acima descrita, as sugestões dos estudantes, em sua maioria, consideram o aspecto coletivo das relações, mas ainda localizam em um agente externo a autoridade para interação nas mesmas:

“Diego”:

No grupo dois, acontece que o oprimido estava na rua, pedindo esmola, quando apareceram dois “playboys” “marrentões” e espancaram o mendigo, e expulsaram ele da rua onde ele dormia. 1ª forma: O mendigo deveria ter saído do local e ter ido procurar ajuda na delegacia ou com alguém. 2ª forma: O mendigo deveria ter se levantado e saído correndo para não apanhar. 3ª forma: O mendigo deveria ter se defendido e ido para cima dos dois opressores com uma barra de ferro.

“Jonas”:

Na cena do meu grupo, estava uma pessoa na praia tomando banho de sol e o seu problema era com seu corpo pois esta pessoa era obesa. Então, chegou um bêbado e começou a agredir com a fala essa pessoa e, logo depois, uma amiga que estava observando de longe, chegou e começou a discutir com o bêbado, defendendo a amiga que estava sofrendo “bullying”. A pessoa que estava sofrendo “bullying” retribuiu a agressão verbalmente. Uma pessoa que estava olhando de longe viu a situação e decidiu abafar a situação e retirou o bêbado do local...

Nos registros dos estudantes “Diego” e “Jonas”, as sugestões enunciadas (como “procurar ajuda na delegacia ou com alguém”, “Uma amiga que estava observando de longe chegou [...] defendendo a amiga que estava sofrendo “bullying”, “Uma pessoa que estava olhando de longe [...] retirou o bêbado do local...”) indicam processos de heteronomia, ao depositarem na ação de um

terceiro a atitude passível de superação da opressão pelo oprimido. Assim, o oprimido coloca-se numa postura de passividade, enquanto a medida da moralidade é exercida por uma autoridade externa. Estas manifestações da heteronomia ainda se apresentam ao lado de manifestações relativas à anomia, como em “O mendigo deveria ter se defendido e ido para cima dos dois opressores com uma barra de ferro” e “A pessoa que estava sofrendo “bullying” retribuiu a agressão verbalmente”.

Nos registros a seguir, as características de heteronomia parecem tornar-se ainda mais abrangentes.

“Tiago”:

Eu vou contar da nossa cena: dois empregados estão limpando a casa com o som alto e dançando, daí chegam os chefes da casa e começam a xingar eles, daí começaram a escorraçar os faxineiros. Os opressores podiam chegar e falar: - Desliga o som e pode escuta no fone de ouvido; E também, poderiam dizer que estavam num ambiente de trabalho, e [que] ali não era um bom lugar para ficar escutando música; E também, se fosse um patrão bom, deixaria escutar som na sua casa.

“Paula”:

A cena da faxina: as pessoas estavam limpando, escutando música, e a chefe pegou no flagra e xingou os escravos. Esculachou eles, com palavrões e etc... Até ameaçaram demiti-los. Três formas de superar a opressão: 1, os opressores poderiam falar: - Desliga o rádio! Depois que terminar de limpar eu deixo escutar música no fone de ouvido;. 2, eles poderiam estar limpando sem escutar música, pra não arrumar motivos de brigas; 3, eles nem poderiam ter escutado música, porque é o trabalho deles; 4, [os patrões] poderiam mandar [os faxineiros] embora e arrumar outra pessoa para trabalhar.

Nos textos de “Tiago” e “Paula”, os oprimidos acatam a opressão, o que expressa a identificação do conflito pelos estudantes não na sujeição dos oprimidos aos opressores, mas sim no não cumprimento das regras impostas pela autoridade destes. Esses estudantes revelam em suas respostas a manifestação total da heteronomia, uma vez que todas as suas alternativas

colocam o oprimido em acordo com a regra externa ou até mesmo subjugado à ela, sem que esta seja questionada de nenhuma forma. Neste registro, a possibilidade de livrar-se da opressão aparece ligada à necessidade de livrar-se do sentimento de remorso por não estar cumprindo com a lei estabelecida pela autoridade do patrão. Manifestações de moralidade heterônoma são identificadas pela localização da solução, por parte dos sujeitos da pesquisa, na recepção de ajuda externa por parte dos oprimidos das cenas, ou no respeito e cumprimento das solicitações dos opressores como forma de solução dos conflitos. Como observado, em diferentes graus, nos registros a seguir:

“Manuela”:

O mendigo e [as] lojistas. Na cena, acontece [que] duas lojistas abrem a loja e se deparam com um mendigo, e humilham ele com palavras chulas. E o mendigo reage falando, se defendendo com palavras. 1º Alguém poderia ter chego na hora filmando e denunciando. 2º Ele poderia ter se defendido mais, falando. 3º Ele poderia ter ignorado, deixado falar e se retirado.

“Bruna”:

Duas pessoas foram caminhar na rua. No meio do caminho, tinha um mendigo que pediu dinheiro, mas os dois caras eram ricos, se achavam melhores que os outros, e aí, os caras ricos agrediram o mendigo. Ele, ficou sem reação. O mendigo poderia procurar ajuda depois da agressão. O mendigo poderia chamar ajuda. O mendigo, depois, poderia achar os dois e matar [essas] duas pessoas ricas.

“Carolina”:

No meu grupo, retratamos como alguém considerado “diferente” sofre no cotidiano. Na cena, uma mulher rica estaciona na vaga destinada para deficientes físicos. Logo aparece uma cadeirante pedindo educadamente para a mulher liberar a vaga para ela, exigindo seus direitos como cidadã. A mulher logo começa a humilhar a cadeirante, quase chegando a agressão física. Logo chega um homem filmando e botando a madame no seu devido lugar: A cadeirante poderia ter chamado a polícia; A madame poderia ter procurado outras vagas por ali; A mulher deveria ser expulsa do estacionamento por populares.

“Renato”:

Eu vi a cena da praia, [em] que tinha uma pessoa gorda na praia, daí chega um homem bêbado falando um monte de besteira e mandando ela voltar para seu devido lugar, porque a chamou de baleia (mandou voltar para o mar). E o que eu percebo é que já aconteceram várias situações desse tipo na praia. De algumas pessoas tentarem “tirar” [sarro de] outras de quem não se gosta. E situações [em] que [o que] se poderia fazer [é] a pessoa que está sendo ofendida pedir ajuda para alguém que esteja perto. E também a pessoa que veio ajudar não se virar [para] o lado da pessoa que está fazendo a opressão (como na cena, a pessoa ficou rindo do que a outra dizia).

“Otávio”:

Tinha uma moça na praia, e aí chegou um cara ofendendo ela, chamando de “gorda e tudo mais”. E, então, chegou a amiga dela, mas não fez nada para ajudar, muito pelo contrário, riu da amiga e a moça não fez nada para se defender. A amiga poderia ter parado de rir e [ter tomado] alguma atitude, como ajudar a amiga que não sabia o que fazer; A moça poderia ter se levantado da sua cadeira e ter se defendido, não de uma forma grosseira, mais de um jeito que a tiraria daquela situação; E a “amiga”, poderia ter gravado e postado em alguma rede social.

Os registros de “Manuela” e “Bruna” trazem sugestões de postura heterônoma ainda ao lado de sugestões características da anomia, indicando processos de superação de uma etapa pela outra que se dão na postura em conflito de pensamentos ligados às características dos diferentes estádios de desenvolvimento moral.

“Carolina e “Renato”, por sua vez, trazem todas as sugestões com características heterônomas, como em “ter chamado a polícia”; “A madame poderia ter procurado outras vagas”; “A mulher deveria ser expulsa do estacionamento por populares”; “a pessoa que veio ajudar não se virar [para] o lado da pessoa que está fazendo a opressão”; e “pedir ajuda para alguém que esteja perto”. Nesta análise, uma vez que todas as alternativas trazem a ação para um agente externo ao sujeito oprimido, considera-se evidente a presença de processos de heteronomia.

“Otávio”, embora traga o predomínio das sugestões em concordância com princípios heterônomos, traz ao lado destes uma alternativa que não somente sugere o estado de reciprocidade, ao considerar uma reação do oprimido em relação ao outro sujeito da interação, como inclui também uma explicação, ainda que incipiente, da forma pela qual o oprimido poderia pôr em prática sua reação.

Esse exemplo, como outros analisados adiante, é entendido como evidência de uma passagem entre etapas do desenvolvimento moral, mais precisamente, da heteronomia à reciprocidade.

Nos relatos seguintes, o desenvolvimento de processos de reciprocidade é identificado, inicialmente, no caráter das proposições dos sujeitos, que, em sua maioria, compreenderem a reação aos demais sujeitos como conduta básica para o oprimido. Como em casos acima analisados a respeito da heteronomia, a reciprocidade ainda se apresenta, em alguns registros, permeada por características de estádios anteriores, indicando processos de passagem de um estágio a outro, e o aparecimento de conflitos afetivos nas atividades das aulas.

“Brenda”:

Cena do casamento. Duas mulheres, apaixonadas uma pela outra, decidem se casar no religioso, mas, o que elas mais temiam aconteceu: em pleno casamento, elas sofreram preconceito por estarem se casando com uma pessoa do mesmo sexo. Sofrendo várias ofensas das pessoas que estavam assistindo, uma das noivas, que já não estava mais aguentando ouvir várias bobagens, decidiu, no final do casamento, dar um empurrão em um dos opressores, que caiu no chão. processar; se revoltar contra os convidados; virar as costas e deixar as pessoas falando sozinhas.

“Amanda”:

Duas lésbicas estavam se casando, enquanto várias pessoas ficavam xingando, menosprezando elas, falando várias coisas para elas como: gorda, nojenta, escrota etc... Depois, no final do casamento, uma das mulheres que estavam se casando empurrou um dos homens que estava as xingando. Elas poderiam reagir das seguintes formas: 1) Elas poderiam

expulsar os ofensores do local; 2) Elas poderiam denunciar para polícia; 3) Elas também [poderiam] agredi-los, mas isso poderia levá-las para cadeia.

“Lúcia”:

2ª Cena da aula de hoje: A cena se passava em um escritório, a supervisora chegou jogando duas pastas cheias de papéis em cima da mesa da estagiária. - A estagiária perguntou: “ - O que é isso?” - A supervisora respondeu: “ - Isso é o seu trabalho, tu tem que saber.” - A estagiária responde: “ - Estou aqui para aprender e não posso aprender se tu não me ensinar.” - A supervisora surpreendida com a resposta lhe diz: “ - Até que para uma simples estagiária você está muito abusada, estou a tempos pensando em te demitir.” - A estagiária aproveita e diz: “Nossa, que coincidência, estou pensando há tempos em te processar, pois o que tu fazes comigo é crime, é assédio moral.” 1ª forma de resolver este conflito: Processar por assédio moral; 2ª forma: Denunciar o abuso para o dono da empresa; 3ª forma: Agredir (o que não é correto a se fazer).

“Daniela”:

A cena que eu escolhi foi na qual eu participei com meus três colegas. Eram 2 faxineiros e 2 patrões. A cena começou com os faxineiros trabalhando e escutando uma música. Os patrões não gostaram de ver isso e foram oprimir os faxineiros, ofende-los. Os faxineiros zoaram os patrões e, assim, mal se importaram. Três formas de superar a opressão: Se demitir; Buscar seus direitos; Colocar os patrões no seu devido lugar.

“Júlia”:

Cena faxineiros. Bom, haviam dois faxineiros que realizavam seu trabalho de forma diferenciada, ouvindo música para descontrair o ambiente de só trabalho fechado. Mas essa diversão teve um fim, quando os opressores, seus chefes, chegaram no ambiente, pois haviam se incomodado com o som da música tocada; ambos discutiam argumentando sobre o assunto. Os agressores ameaçavam despedir as funcionárias se houvesse mais ações deste tipo, desmerecendo o seu trabalho, xingando verbalmente, humilhando-os, mas, os oprimidos reagiram com processo de danos morais etc. Modos de reações: Argumento que o trabalho necessita de descontração; Processo; Pedir demissão.

Nas descrições e sugestões, tanto as manifestações de ignorância, ao “virar-lhe as costas e não ouvir”, como os atos de agressão e os afastamentos

abruptos, no caso dos pedidos de demissão, ainda que constituam reações do oprimido que consideram a reciprocidade dos demais sujeitos envolvidos, são colocadas de forma a não levar em consideração a coletividade, uma vez que não oferecem lógica plausível para as suas realizações.

“Matheus”:

Na cena escolhida haviam dois faxineiros limpando o pátio dos seus patrões [e] escutando música, tentando fazer o trabalho duro se tornar prazeroso. Ao ver o som ligado e seus funcionários se divertindo, os patrões logo partiram para a opressão, falaram muitas coisas horríveis aos empregados, que tentaram se defender na medida do possível. Três formas de superar a opressão: 1ª – ao ver que os funcionários estavam escutando música, o patrão poderia arrumar uma maneira mais humana para resolver o caso e não tomar a decisão que tomou na cena. 2ª - ao sofrer a opressão, os funcionários poderiam se defender no mínimo, e, vendo sua situação, que não era das melhores, tentar arrumar um outro emprego para eles. 3ª - Poderiam denunciar os patrões na medida da lei, ficando completamente tranquilos.

“Milton”

A cena da praia, [na qual] chegou a bêbada e falou coisas para a gorda que estava sentada na areia, e chegou a amiga, e a bêbada falou: - Sai daí, teu lugar é no mar, lá sim é teu lugar. 3 formas de se livrar disso. Ela poderia usar palavras para se proteger; Poderia filmar o insulto da bêbada; E poderia alguém ajudar a pessoa que está sendo insultada.

Observe-se nesses registros, que as atitudes sugeridas pelos discentes, em sua maioria, expressam formas de reação relativas à coordenação de ações com os demais sujeitos, como em “se defender”; “tentar arrumar um outro emprego”; “denunciar os patrões na medida da lei”; “filmar o insulto da bêbada”; e “usar palavras para se proteger”; portanto, são identificadas como indicadoras de processos de reciprocidade. No entanto, alternam com sugestões que caracterizam aspectos da heteronomia, indicada pela passividade do sujeito oprimido em detrimento de uma ação externa, como em “o patrão poderia arrumar uma maneira mais humana para resolver o caso” e “poderia alguém ajudar a pessoa que está sendo insultada”. Esta alternância é aqui entendida como indicadora da gênese de sentimentos sociais de reciprocidade, em

processos de reorganização dos esquemas provocado pelo desencadeamento de processos de reciprocidade que sucedem processos heterônomos, transformando-os.

Nos registros seguintes, são reconhecidos indícios de processos de heteronomia mais definidos.

“Marina”:

No meu grupo, onde a cena foi de um preconceito contra uma pessoa deficiente [que] chega num determinado lugar, onde queria estacionar seu carro, e lá já teria uma pessoa ocupando a vaga que deveria ser do deficiente. Nesse mesmo instante, começa uma discussão entre a deficiente e a outra pessoa que ocupava seu lugar, então, chega uma terceira pessoa para ajudar a deficiente, mas e se essa terceira pessoa não tivesse chegado para ajudar? Eu acho que, se não tivesse chegado a terceira pessoa, a deficiente deveria usar todos os argumentos possíveis para que ela não tivesse sido tão oprimida como foi, pois mesmo sendo deficiente ela tem seus direitos assim como qualquer outra pessoa.

“Tânia”:

Na cena de duas mulheres que estavam se casando, quando o padre fazia o casamento, os seus convidados criticavam elas porque não era casamento de uma mulher e [um] homem, até o padre pediu para pararem, e continuaram mesmo assim o casamento. No fim, ocorreu tudo bem, mas quando as que estavam se casando foram embora, [uma delas] deu um empurrão no convidado e [o] derrubou da cadeira. Os oprimidos deveriam não deixar os opressores falar tudo de ruim, deveriam ter evitado a xingação.

“Marta”:

Na cena escolhida estava acontecendo um casamento de lésbicas e tinha 4 pessoas assistindo, e essas pessoas começaram a xingar e ofender as meninas, que na hora apenas pediram silêncio e continuaram, mas, no fim, uma das meninas derrubou um rapaz que estava assistindo. Uma das coisas que elas poderiam fazer era pedir para que as pessoas se retirassem; talvez as processassem; ou apenas nem convidar essas pessoas para o casamento.

Nos três registros aparecem os exemplos de manifestações de reciprocidade mais isoladas. Embora “Marina” e “Tânia” não tenham sugerido três alternativas, como solicitado na atividade, seus registros expõem justamente formas de pensamento que concebem a reação recíproca como única forma de posicionamento por parte dos oprimidos das cenas. Marta, além de apresentar alternativas de reação, oferece um indício de reversibilidade do pensamento, ao cogitar que as meninas da cena “apena nem convidar essas pessoas para o casamento”, o que aqui é interpretado como forma de supor proposições tanto para o futuro quanto para o passado da ação, fruto de necessidade de avaliação lógica para a tomada de atitude na interação.

Em relação às cenas descritas por “Paula” e “Carla”, nos registros transcritos a seguir, predominam sugestões que envolvem uma reação por parte do oprimido e também oferecem uma explicação a respeito do sentido desta reação, ao lado de sugestões ligadas à ignorância do opressor pelo oprimido. Elas evidenciam características da autonomia e do pensamento formal contrapostas à sugestões ligadas à anomia, o que é interpretado como constituinte do processo de autonomia através da descentração afetiva e intelectual, uma vez que os textos das estudantes sugerem a reversibilidade do pensamento ao considerarem possibilidades diversas de reação, embora ainda recorram em parte uma perspectiva interindividual.

“Paula”:

Cena do escritório. Em uma tarde de sexta-feira, uma assistente administrativa estava no final do seu expediente. Quando estava se preparando para ir embora, sua chefe chegou e lhe deu mais uma pilha de documentos para resolver. A assistente, por sua vez, disse que já estava indo embora, e que os documentos não eram trabalho dela e sua chefe simplesmente disse que ela [era] sua chefe, então ela como assistente teria que fazer. A assistente oprimida disse que tudo bem, que iria fazer. 1º processar a chefe por assédio moral; 2º Se demitir e dizer que não precisa disso; 3º Fazer queixa p/ o dono do local em relação ao seu comportamento; 4º “processar” por desvio de função.

“Carla”:

A cena ocorreu em um escritório onde a chefe chegou com uma pasta cheia de documentos para preencher e organizar e jogou em cima da mesa da encarregada, avisando-a que ela teria de fazer hoje, se não ela seria demitida. A encarregada retrucou uma ou duas vezes, dizendo que já tinha passado do seu horário, mas, por fim, depois de tanta repressão da parte de sua chefe, ela ficou no escritório e terminou o serviço. 3 modos que a encarregada poderia agir. 1 – Dizer para a sua chefe que não iria fazer e pronto, porque já tinha terminado o seu trabalho e se sua chefe quisesse que ela fizesse determinado serviço ela teria de pagar hora-extra. 2 - Ter levantado de seu lugar e ter avisado sua chefe que não iria fazer, e se ela quisesse demiti-la estava livre. 3 – Achar um jeito de fazer sua patroa entender que ela está errada ou fazê-la entender que sua encarregada não poderá fazer a ordem recebida, pelo menos não hoje.

As estudantes descrevem a mesma cena e, embora atentem à lógica das proposições oferecidas, situando, por exemplo, o tipo de processo judicial que a oprimida poderia abrir contra a opressora ou mesmo a forma de falar e procurar negociação que melhor serviria à superação da opressão, incorrem ainda, numa simples negação dos afetos e das demandas da interação social ao sugerirem o pedido de demissão sem considerarem as suas consequências para as oprimidas, o que remete às características da etapa de anomia.

Interpreto essa discrepância entre as sugestões como um indício dos conflitos de pensamento gerados pela prática das atividades teatrais, que confrontam aspectos ainda não superados de etapas iniciais do desenvolvimento moral com aspectos emergentes de etapas posteriores, de forma a exigir uma constante reorganização dos sistemas afetivos e dos esquemas mentais.

Nos registros de “Betariz”, “Roberta” e “Taís”, transcritos a seguir, todas as sugestões aparecem acompanhadas de uma explicação sobre o modo pelo qual o oprimido deveria realizar a ação sugerida.

“Beatriz”:

Casamento. A cena [em] que estavam duas mulheres casando e tinha gente xingando, e onde a noiva agrediu um convidado. 1ª forma: Ela deveria ter dito que: - O casamento é

nosso, e se acham isso ruim, porque aceitaram o convite? 2ª forma: Elas também poderiam ter colocado as duas pessoas que estavam falando pra fora do casamento ao invés de agredir só um. 3ª forma: E poderiam ter falado que: - Se estão incomodando, que então se retirem.

“Roberta”:

Casamento. Houve uma cena de um casamento de lésbicas, onde estavam na igreja e haviam pessoas que não haviam conhecido o casal e começaram a insultar elas pelo casamento, ofendendo, humilhando as mulheres. Depois do casamento, quando ela estava no corredor indo para fora do local, ela empurra o homem que estava ofendendo elas. OBS: Esse acontecimento poderia também ter ocorrido num cartório ou em um lugar público, por as pessoas não conhecerem o casal e estarem ofendendo-as. Três formas de superar a opressão: Elas poderiam ter pedido para as pessoas que estavam ofendendo elas a terem que se retirem; Elas poderiam ameaçar eles com a lei que não permite que pessoas ofendam indivíduos, por classe social, escolha afetiva, ou por cor; Ou falar que era a escolha dela, [e que], pelos direitos humanos, ninguém tem nada a ver com a vida delas.

“Taís”:

Opressor e oprimido. Na 4ª cena, a idosa poderia se defender verbalmente, de maneira a não permitir ser humilhada e sem perder a razão; Também poderia valer-se do direito de passe livre, mostrando à pessoa que a desrespeitava a lei e o artigo em que a lei a protegia; Ou, pedir ao motorista que pare na delegacia para que a polícia mostre a essa pessoa que existe um estatuto que protege e ampara o idoso.

Em seu texto, a estudante “Beatriz”, para além de sugerir reações verbais, demonstra necessidade de fundamento de cada argumentação oferecida. “Roberta” apresenta a mesma necessidade, além de fundamentar as argumentações das oprimidas em regras morais relativas ao respeito mútuo, citando leis em defesa de minorias e reivindicando o reconhecimento dos direitos humanos. “Taís”, através de suas sugestões, expressa a transposição destes sentimentos sociais para a ação prática do oprimido, situando a forma de abordagem na reação verbal da oprimida, formas do uso da lei na argumentação da oprimida e a reivindicação de validade, através da intervenção legal, do estatuto de proteção relativo à opressão discutida na cena

registrada. Tais concepções por parte das estudantes, expressas em seus textos, evidenciam, para nesta análise, manifestações de autonomia presentes entre os sujeitos do experimento realizado.

Na maioria dos registros analisados, é possível observar características de mais de um estágio do desenvolvimento moral, indicando, maior ou menor tendência aos sentimentos sociais e à autonomia.

Pelo teor de suas sugestões, alguns estudantes manifestam características relativas à autonomia, enquanto outros sugerem uma progressão moral, na colocação das possibilidades elencadas, e ainda outros apresentam todas as alternativas sugeridas como manifestações de níveis de heteronomia. A aparição de posturas ligadas à anomia é rara e, na maioria de suas ocorrências, aparece já aproximada à sentimentos de heteronomia.

A agressão física é uma sugestão recorrente, tanto nos registros que apresentam predomínio da anomia, como naqueles em que se destaca a heteronomia e até mesmo a reciprocidade, estando ausente nos registros que evidenciam processos de autonomia. Levando em consideração o *status quo* entre os discentes deste experimento, a agressão está relacionada à omissão, como uma forma de negar o esforço afetivo necessário à interação, e, desta forma, fechar-se ao conhecimento possível. Essa postura, embora remeta diretamente aos caracteres da anomia, se reapresenta em indivíduos já em processos sucessores do desenvolvimento moral, na contaminação das condutas umas pelas outras, ainda que o sujeito valorize negativamente o ato agressor, como nos registros nos quais os autores sugerem a agressão para, imediatamente, apontar que esta não deveria ser a atitude tomada pelo oprimido.

O reconhecimento de ponderações a respeito das diferentes posturas possíveis frente a situações sociais, aparentes na contradição das sugestões dos estudantes e das suas avaliações quanto aos valores implicados em cada uma, possibilitam afirmar que, além da evidência da diversidade de etapas de desenvolvimento moral presentes entre os sujeitos do ambiente escolar, as atividades das aulas de teatro oferecem oportunidades de conflito moral motivadoras de uma complexificação crescente dos sistemas afetivos de valores.

UM HORIZONTE NA ALTERIDADE

Para as considerações finais deste trabalho, reitero seus achados quanto a contribuições do conhecimento teatral ao desenvolvimento mental dos sujeitos e estabeleço uma aproximação entre a concepção de conhecimento piagetiana e o conceito de Alteridade do filósofo lituano Emmanuel Levinas (2000). Trata-se de uma forma de afirmar o conhecimento em teatro, por sua característica social intrínseca, como um fator potencializante do desenvolvimento diretamente ligado à capacidade de ampliação das estruturas de conhecimento.

Por meio deste trabalho, foi possível compreender que o conhecimento teatral, quando viabilizado como conteúdo pertinente ao componente curricular Arte na Educação Básica, ainda que esteja sujeito à limitações relativas ao contexto das instituições escolares e seus agentes, pode contribuir para a capacidade de conhecimento dos sujeitos pela abertura de espaços de interação entre sujeitos, nas evidências de que desafios de desenvolvimento moral estão presentes nas atividades das aulas de teatro, pelo seu espectro prático e pela temática que lhe dá sentido. Esses desafios são diretamente relativos ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos e ao enriquecimento de suas capacidades de conhecimento.

Na aprendizagem em teatro se estabelece um contexto interacional que privilegia o sujeito como objeto de conhecimento, pela superação epistemológica de suas resistências particulares. De forma que, na necessidade de coordenação de seus esquemas mentais em interação com seus pares, o sujeito do conhecimento tem acesso a uma infinidade de desafios afetivos que são responsáveis por aspectos fundamentais do desenvolvimento da inteligência.

Ao refletir sobre essa característica do processo de aprendizagem em teatro, Pupo (2010) estabelece uma terminologia específica para designar a tendência ao estímulo das afetividades:

Em termos de teatro, essa noção ganha uma dimensão muito maior, na medida em que a ficção passa pelo corpo de quem a vive, por todo o dispositivo intelectual e sensorial que temos dentro de nós. Portanto, a primeira noção para a qual eu gostaria de chamar a atenção é a noção de alteridade. Teatro é uma arte que me permite conhecer melhor o mundo, já que ela me possibilita sair de mim e ver o ponto de vista do outro. (PUPO, 2010, p. 3)

Nessa perspectiva, o termo “alteridade” surge com significado particular, pois a autora inclui a noção de uma ficção corporificada para referir-se ao aspecto da atuação no teatro, relativo a persona, no qual o ator, ou aprendiz, concebe a intelectualidade de outro ser, ausente, portanto ficcional, comumente outro ser humano, e utiliza seu corpo para dar “vida” a este ser, de forma a tornar presente sua existência para o público.

Embora a concepção sugerida por Pupo me interesse particularmente, considero que o espectro de significados do termo “alteridade” confere complexidade à própria noção da criação de personagens e estende suas possibilidades para tratar da conscientização, por parte do sujeito, daquilo que não é ficcional, do outro ser humano real e presente. Tratando-se de um termo flexível, possuidor de sentidos diversos, faz-se necessária uma exploração de seus usos majoritários, no intuito de discernir o que mais se aproxima do emprego adotado neste trabalho.

No Dicionário ilustrado de psicologia de Dorin (1973, p. 75), o termo “alteridade” é definido como: “o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego”. Segundo a Enciclopédia Larousse (1998, p. 47), alteridade é um “Estado, qualidade daquilo que é outro, distinto (antônimo de Identidade). Conceito da filosofia e psicologia: relação de oposição entre o sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu).”.

Ao retomar a perspectiva de Piaget (2008), a alteridade, como estabelecimento de uma oposição entre sujeito e objeto, relaciona-se com a própria construção gradual da realidade do sujeito por meio do reconhecimento da existência dos objetos externos, durante os primeiros estádios do desenvolvimento mental. Compreendida assim, a alteridade se apresenta intimamente relacionada ao desenvolvimento da inteligência. Trata-

se, portanto, de um processo de diferenciação entre sujeito e objeto que permite a futura ação do sujeito sobre o meio e a consequente interação entre os dois, que constitui em si mesma o conhecimento.

O pensamento de Levinas (1906 – 1995) situa a Alteridade em uma disputa entre o Outro e o Mesmo. Para Levinas, a assunção do eu, por si mesma, homogeneiza a diferença, sujeitando-a, mesmo que estranha, à hegemonia do eu sobre o outro. O filósofo opõe-se à ideia de conhecimento como assimilação do desconhecido às normas de pensamento pré-estabelecidas pelo ponto de vista do eu. Para ele “essa maneira de privar o conhecido de sua alteridade só pode ser levada a cabo através de um terceiro termo, o conceito pensado. O indivíduo que existe abdica então a favor do geral pensado” (LEVINAS, 2000, p. 31).

Piaget situa na formação da personalidade do sujeito a culminância do processo de desenvolvimento mental em sua correspondência afetiva. Ao esclarecer seu emprego do termo personalidade, o autor parece aproximar-se do pensamento levinasiano:

Nós consideramos então a personalidade, em um sentido mais limitado, como sendo essencialmente diferente do “eu” e, em certos aspectos, como sendo mesmo orientada em sentido contrário ao do “eu”. O eu é a atividade própria centrada sobre si mesma. Ao contrário, a personalidade é o eu descentrado, é o indivíduo enquanto inserido no grupo social, enquanto se submetendo a uma disciplina coletiva, encarnando uma ideia, aderindo a uma obra e, com a obra, a uma escala de valores, a um programa de vida, à adoção de um papel social. Portanto, com respeito a certos pontos, contrários ao “eu” (PIAGET, 2014, p. 279).

Da mesma forma como Piaget, em sua abordagem da afetividade, desloca o centro de seu interesse da relação sujeito-objeto para a relação sujeito-sujeito, Levinas propõe o deslocamento da relação ontológica do conhecimento como assimilação da verdade acabada para uma relação ética do conhecimento como a abertura ao infinito residente na Alteridade inassimilável do Outro ser humano (ALVES, GHIGGI, 2011).

Assim, é possível vislumbrar o horizonte da Alteridade para o conhecimento, no qual a afetividade assume equidade com a intelectualidade e dessa forma o conhecimento do teatro também é entendido como contribuição ímpar para o ganho na capacidade de conhecimento de forma ampla. Saber conhecer, conluo a partir deste estudo, é saber conhecer o outro, saber “sair de mim e ver o ponto de vista do outro”, de acordo com Pupo, saber reconhecer a riqueza infinita da Alteridade, como ensina Levinas, saber existir descentrado, um sujeito entre os sujeitos, como postula Piaget.

Na sala de aula de teatro do Colégio Padre Rambo, quando os estudantes sugeriam a violência como solução para as opressões encenadas, era imperativa a colocação de que a opressão é um fenômeno cíclico no qual aquele que agora oprime foi anteriormente oprimido e que a atitude violenta, mesmo que vitoriosa, realiza apenas uma inversão de direção nesse circuito, que faz com que a opressão permaneça existindo. A vitória efetiva sobre a opressão deveria estar em sua neutralização, em torná-la desfeita, de modo que os dois, opressor e oprimido, deixassem de ser reconhecíveis como tais.

Esses e outros desafios com quais os estudantes se depararam durante as aulas de teatro no componente curricular Arte levam ao encontro da necessidade de conhecer através do outro, de sua própria diversidade, processo que, para Piaget, funda-se no desenvolvimento afetivo intrínseco à interação entre sujeitos e, na perspectiva de Levinas, representa o conhecer fundado na Alteridade, no reconhecimento das infinitas possibilidades de verdade presentes na existência diversa e imprevisível do outro, e não numa forma pré-estabelecida. Dessa maneira, fazer teatro na sala de aula era praticar a Alteridade, uma vez que se fazia imperativo considerar a diversidade extrema que pode existir no outro, seja pela demanda de interação própria da prática teatral, seja pela construção temática inerente às aulas.

Para o meio escolar, a valorização do aprender a estar com o outro, o incentivo à capacidade de reconhecer na diferença a fonte genuína do conhecimento e desenvolver todas as capacidades necessárias à interação social podem ser caminhos para a mudança de paradigmas necessária a uma instituição que precisa estar em permanente revisão de seus princípios. Da

investigação realizada neste trabalho, fica o entendimento de que a presença do teatro no componente curricular Arte da Educação Básica, além de contribuir com o desenvolvimento global dos sujeitos do conhecimento, abre espaços de redescoberta dos sentidos do conhecer e, assim, dos sentidos da própria instituição de ensino.

POSFÁCIO – MEDEA-YANSĂ

Quando eu conheci a Vilma, em 2014, ela também andava às voltas com poesia e teatro. Estava memorizando o texto de “O Emparedado”, de Cruz e Souza (1995), e iria apresentar uma declamação desse poema na Semana da Consciência Negra, em alguns dias.

Acabamos trabalhando juntos nessa apresentação. Ela me apresentou o texto, familiarizei-me com ele e acompanhei a Vilma na seleção de trechos a serem usados. Pensamos um figurino (turbante e túnica africanos e uma mochila de estudante nas costas), acrescentamos alguns objetos e movimentações (painéis com rodas por paredes e pedras do pátio para serem tiradas de dentro da mochila) e eu ensinei a ela alguns exercícios de respiração e projeção da voz. Como Vilma recorda:

Lembra que na primeira eu fui inventando o figurino a cada apresentação, de manhã tinha uma blusa, de tarde eu já estava com outra e de noite eu criei outra que foi aquela bata, tipo tigre assim, e botei uma tiara na cabeça. E de noite, quando chegou de noite, como eu achava que a turma da noite, eu não fazia parte, ninguém gostava da minha cara, não me cumprimentava, eu não queria fazer a peça. Eu não vou, esse povo não gosta de mim eles não queriam nem assistir, ia só falar uma coisinha. Quando chegou lá, anunciaram, a colega Vilma, a Tia Vilma, vai apresentar uma peça... Aí, ai meu Deus eu já estava num estado de nervos. Sei que eu fui apresentar, e o pessoal da noite não dá bola pra mim, né? Quando eu comecei a apresentar, sentindo aquele impacto porque eu achava que o pessoal não gostava de mim, eu pensei, vou ter que apresentar e não deixar barato para esta turma! Eu sou muito assim, eu fico por dentro com a cabeça funcionando. Comecei a apresentar. Criatura! Apresentei muito melhor, porque aí eu já tinha passado pela manhã e pela tarde, eu já estava com o texto assim ó, tudo o que eu tinha que falar, e comecei a fazer, e foi tão interessante porque depois, com as pedras, que, te lembrás, eu demorava um pouco a tirar as pedras (da mochila do figurino). Eu olhava para as pessoas. Pedras sobre pedras! Aquilo parecia que estava saindo, assim, que eu tivesse com raiva. Pedras sobre pedras! As criaturas tudo assim [faz expressão de atenção profunda], todos assim, todo mundo. Todo mundo foi olhando, olhando, olhando. Aí, quando terminou, eu pensei: mas eu falei com vontade! Aí eu puxei assim [mostra que fechava dois painéis à sua frente], quando eu puxei assim, fechou, aí quando eu abri, foi muito engraçado, quando eu abri de novo os painéis, fiquei parada esperando os aplausos e ninguém me aplaudia. Todo mundo duro. [silêncio].

Eles se surpreenderam! Ói, era surpresa das pessoas e eu não tinha entendido, fiquei lá com os painéis abertos, esperando, pensando: ó, eu tinha recebido uma bomba, eu ia chorar, ia terminar com eu chorando, com as mãos assim [ela põe as mãos na cintura]. E todo mundo parado me olhando. Eles se surpreenderam com a peça e ficaram estáticos com a peça e com a minha performance! Ai, quando deu um tempo... [ela ri], aí quando vê: Tia! Tia! [Vilma imita brados de torcida] Ai, que alívio. Os adultos, sabe? Eu imagino, assim, um ator no palco, por isso que eles dizem, a gente sempre teve isso. Imagina, aquele salão cheio de gente! Todos parados, olhando. Daí começou: “Eu não sabia que a senhora fazia teatro!” E onde estavam meus amigos, eu olhei e, assim: “Tia Vilma, mas a gente não sabia, a senhora trabalha no teatro?” Começou e começou e começaram a me elogiar, e começaram a me cumprimentar. Levaram uma semana me cumprimentando, o pessoal da noite, e passando uns para os outros que eu fazia teatro.

As apresentações de “O Emparedado” foram muito bem recebidas na comunidade escolar e logo veio o fim do ano letivo. Permaneceu, no entanto, em nós dois, uma vontade de levar adiante a nossa parceria. Ela me pediu que sugerisse um texto. Lembrei da sua história na escola passada, da ideia de ter feito a diferença com os alunos, ser escolhida para as homenagens, mas, ainda assim, ter sido apontada como incômodo pela equipe diretivo-pedagógica daquela escola.

E lembrei de Medea, de Eurípides (1980). A personagem também, fez a diferença para que Jasão conseguisse o Velocino Dourado, foi desposada por ele, e depois, abandonada por ele em troca do casamento com uma princesa grega, oportunidade que o próprio Velocino trouxera. Mas, na tragédia de Eurípides, Medea aparece como “o outro”, o que é diferente de “nós”, embora deva ser respeitado pelo seu poder, pois não conhecemos sua força. Na antiguidade grega a noção de alteridade trazia um teor de segregação, todo aquele que não nascesse grego era considerado bárbaro e, portanto, inferior. Medea era princesa da Cólquida e, embora pertencente à família real de sua terra natal, uma vez levada à Grécia por Jasão, não passava de uma bárbara aos olhos dos gregos, desprezada por seus feitiços e costumes estranhos.

Ao pensar no desenvolvimento do projeto no Colégio Padre Rambo, conclui que, no meio escolar, que é caracterizado pela diversidade e que tem,

portanto, a construção da alteridade como um valor relevante, essa visão de temeridade em relação ao outro deveria ser superada.

Eu quis apresentar à comunidade escolar um trabalho que partisse de uma Medea justificada, que iria discursar pela legitimidade de sua diferença e inspirar respeito por sua humanidade. Essa visão, e o projeto de trabalhar um monólogo, me levaram à *Medeamaterial* de Heiner Müller (1993), e apresentei o texto à Vilma. Em alguns meses de encontros, que se deram no espaço da escola, entrecortados pela greve, paralizações e licenças, criamos juntos um pequeno espetáculo teatral.

Durante o trabalho, compreendi que teria de me deparar com minhas próprias questões de alteridade em relação à Vilma. Em conversas sobre a concepção do monólogo, nossa interpretação da personagem se mostrou diversa. Na minha proposta, Medea defendia, de forma fatal, sua autonomia feminina em relação aos anseios dominadores masculinos de Jasão, análoga à dominação e subjugo de um povo ou nação sobre outros e, em última instância, da cultura branca europeia católica sobre a cultura negra africana do candomblé. Mas Vilma observava a impulsividade dos atos de Medea e via nela uma mulher que valorizava de forma doentia o amor do homem, como um exemplo da desventura da imaturidade materna.

Assim como a escola necessita voltar o olhar aos sujeitos reais do processo educacional, abrindo-se as suas necessidades legítimas, Vilma e eu precisávamos nos olhar, ouvir e sentir melhor. Como que de repente, reconheci que aquela mulher, portadora de tamanha jovialidade, tinha na realidade sessenta anos de idade, uma formação familiar tradicional e uma vasta experiência emocional. E quanto melhor eu compreendia a Vilma na Vilma, e ela o Gustavo em mim, mais próximos nos tornávamos do conhecimento teatral, e de uma experiência de conhecimento relevante no meio escolar. Conhecimento que, mais tarde, foi compartilhado através da arte, com toda a comunidade do Colégio.

Os cartazes anunciavam: “*Medeamaterial*, do original de Heiner Müller, com Vilma Alves, a Tia Vilma do Padre Rambo!”. No espaço da cena, os painéis brancos foram cobertos por antigas cortinas da escola, produzindo um fundo

ao mesmo tempo antigo e palacial; ao centro, posicionava-se um trono, onde Medea iniciava seu discurso; à sua frente jazia o punhal ensanguentado junto à cumbucas rituais afro e, mais adiante, um lençol estendido, que revelava o formato dos corpos de seus dois filhos, sem vida. A plateia era recebida sob um intenso batuque ritual que ia baixando de intensidade e transformando-se, gradualmente, em uma melancólica melodia grega. Sobre o cenário e a atriz, eram projetados diversos vídeos, primeiro com falas sobre o aborto e o direito feminino ao próprio corpo, depois com uma sucessão de cores e paisagens silenciosas, que davam espaço à voz da Medea. E a Medea cantava, cantava uma saudação à orixá africano Yansã e, passando ao texto de Müller, logo se punha de pé, cobrando as dívidas de Jasão, desfazendo-se de seu bárbaro vestido de noiva e revelando-se frágil no branco das vestes restantes, que depois eram maculadas por uma enxurrada de vermelho quando ela lançava sobre a própria cabeça o conteúdo sangrento das cumbucas rituais, num ato desesperado de retornar à vista de Jasão aquilo que ele havia relegado a ela, mas se negava a enxergar.

Fizemos apresentações para os estudantes, equipes docente e diretiva, funcionários e alguns convidados, incluindo estudantes da UFRGS que visitavam a escola em promoção de discussões sobre a possibilidade de acesso e condições de estudo de indivíduos trabalhadores na universidade federal. Semanas depois, num bate papo de avaliação na sala da minha casa, Vilma compartilhou suas impressões:

A diferença foi grande, porque eu fazendo as minhas peças era uma coisa naturalmente minha, criatividade, assim, sem preparo, natural. Com a Medea foi diferente, eu estava com um profissional do teatro. Bem diferente. Eu estava com um professor, que nos meus anteriores eu não tinha, eu tinha que lutar sozinha e criar sozinha e ficar trabalhando e de resolver o problema e de conseguir música sozinha. E agora com a Medea foi diferente, eu tive um trabalho, um ensinamento, como fazer. Me apresentou o princípio de tudo, a respiração. Pra mim a diferença foi o material também, lidar com coisas, tipo, a criatividade, sangue que eu nunca tinha visto como é que se fazia. É tudo criativo, é tudo criado, é diferente. Antes eu só dançava, agora com a Medea teve trabalho, apresentação, cenário, concentração. Dava o branco, aflição, na ideia de acertar eu falhava pela tensão que estava. Antes não, era: "a Vilma vai apresentar uma coisinha", eu já levava tudo na

esportiva para poder começar a peça. Agora eu estava muito tensa em fazer uma peça porque eu estava te representando, tu és um profissional do teatro, um professor de teatro. Eu estava muito preocupada em fazer certo. Te lembra, naquele momento onde falhou a ideia, deu branco, e eu dizia, me ajuda, me ajuda, e tu estavas me olhando sério, me deixava... Eu mais perdida ficava. Eu me senti pressionada, como uma profissional. Mas não é nada, é a ação do teatro... E eu ficava e ficava... Teve um dia que eu estava tão perto e tão, sabe? Que tu disseste assim: Vilma, queres começar de novo? Aquilo me deu, sabe? Me deu uma força! Porque, quando eu virei eu já sabia tudo o que eu tinha que dizer, foi só um momento de branco. E depois, mais feliz eu fiquei das pessoas me cumprimentar, todo mundo me abraçar e dizer que aquilo fazia parte da peça. Eu estava tão profissional que não me dei conta que todo mundo ficou atento, ninguém percebeu que era eu e acharam que aquilo fazia parte da peça. Foi muito bonito. Naquela primeira, que estava todo mundo, da UFRGS, eu tinha que mostrar do que eu era capaz. Eu sou do tipo de pessoa que é na pressão mesmo. Toda vez que eu falho em alguma coisinha, eu sou de me cobrar muito. Ai eu tenho que me superar em tudo o que eu faço, seja em concurso, seja em... Eu sou assim, eu preciso daquela pressão para mostrar o meu talento. [...] E sendo que foi que eu me lembro que elas (as professoras e vice diretoras) começaram a disputar, dizendo que tinham que fazer uma peça junto comigo, te lembra?. Elas querem porque estão vendo eu fazer. O que que passa na minha cabeça? Eu me senti, naquele momento, grandona. Pô, eu da vassoura e as criaturas querem.... Nunca conseguiram e agora querem fazer.... Então, eu tô podendo! Teatro é vida.

Essa experiência, iniciada sem grandes pretensões, motivada por afetos do ambiente de trabalho e das relações humanas, produziu, no cotidiano dessa escola, conhecimentos e transformações. Entre muitas outras coisas, Vilma aprendeu sobre teatro, direitos da mulher, relações profissionais e sobre si mesma, seus limites, talentos e potenciais. Eu aprendi sobre mitologia africana, direção de atores, negociações com a instituição escolar, minhas perspectivas na arte teatral e sobre amizade e empatia. Os funcionários da escola e os estudantes puderam se ver como público de teatro e integrantes de uma comunidade escolar com poder de produção artística.

As transformações se fizeram aparentes na comunhão de diferenças que gerou uma sucessão de metamorfoses: a faxineira se fez atriz, o professor, encenador, a comunidade escolar, plateia, a escola, edifício teatral. Foi a força desses encontros de diferenças que gerou a nossa MedeaYansã.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Alexandre, GHIGGI, Gomercindo. Levinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da Alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. Número 15: novembro/2010-abril/2011.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In. **Revista de Educação da AEC**. Brasília. Vol. 21, Nº 83, p. 7-15, abr./jun., 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-93_c.pdf . Acesso em 02 jul. de 2012.

_____. e MARQUES, Tania B. I. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores – Civilização Brasileira**, 1999

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas – Civilização Brasileira**, 1985.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor: as ações físicas como eixo de Stanislavski à Barba**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional, entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COLÉGIO ESTADUAL PADRE RAMBO. **Projeto Político Pedagógico**. Julho/2001.

CRUZ E SOUSA. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1995.

DORIN, Lannoy. **Enciclopédia de psicologia contemporânea: Dicionário ilustrado de psicologia**. São Paulo: Itamaraty, 1972.

EURÍPIDES. Medéia. In: ÉSQUILO; SÓFOCLES; EURÍPIDES. **Prometeu acorrentado; Édipo Rei; Medéia**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HAJE, Lara. Câmara aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias da educação básica. **Portal da Câmara dos Deputados**. Documento disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camارانoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/493165-CAMARA-APROVA-DANCA-E-TEATRO-COMO-DISCIPLINAS-OBRIGATORIAS-DA-EDUCACAO-BASICA.html> . Com acesso em: 15/08/2015.

LAROUSSE. **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito: Ensaio sobre a exterioridade**. Lisboa: Ed. 70, 2000.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Revista Pátio**, Ano VI – Nº 23 SET / OUT 2002.

_____. **Jogo e Diversidade cultural na escola em uma perspectiva piagetiana**. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2013.

MONTANGERO, Jacques, MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MORAES, Danielle Rodrigues de. **Teatro na Escola: da Lei à lida**. São João Del Rei: UFSJ, 2011. (Dissertação de Mestrado).

MÜLLER, Heiner. **Medeamaterial e outros textos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massangana, 2010.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **A Construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **A educação artística e a psicologia da criança**. Documento digital do Blog da Psicologia da Educação da UFRGS, traduzido do original de 1954. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/educacao-artistica/>. Acesso em 15/06/2015.

_____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1978.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento Mental da Criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PUPO, Maria Lúcia. Para desembaraçar os fios. **Educação e realidade**. 30(2):217 – 228 jul./dez. 2005.

_____. **Teatro e Educação Formal**. In: Coradesqui, Glauber. (Org.). **Teatro na Escola**. Experiências e Olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, v., p. 10-18, 2010.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **O Método Clínico-crítico de Jean Piaget: uma aula com Sílvia Parrat-Dayán**. In BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **A estética do faz de conta: práticas teatrais na educação infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Empilhando cadeiras em busca de um espaço vazio.** Artigo publicado nos anais do V Congresso Abrace, 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcia%20Strazza%20cappa%20-%20Empilhando%20carteiras%20a%20procura%20de%20um%20espaco%20vazio.pdf>. Acesso em: 05/08/2012.

ANEXOS

ANEXO A

EXEMPLOS DE AULAS DO PRIMEIRO E TERCEIRO TRIMESTRES LETIVOS

As descrições das aulas foram obtidas a partir da reconstituição de fragmentos do diário de classe e são trazidas aqui como material de referência para contextualizar o trabalho realizado. Embora evidenciem questões de ordem estética e ética inerentes aos acontecimentos descritos, não se propõem a uma abordagem reflexiva dos episódios decorridos.

06/04/15 – Turma 11 – Esta aula fez parte da fase inicial do trabalho com as turmas, exemplificando a abordagem de conteúdos do primeiro trimestre letivo.

Iniciei as atividades da aula fazendo a chamada junto à turma: chamei todos os nomes da lista de alunos e anotei no diário de classe⁹ as presenças e faltas. Nesta aula compareceram 21 estudantes, de 39 nomes constantes na lista de chamada do primeiro trimestre. Solicitei aos estudantes que organizassem as classes e cadeiras junto às paredes, de forma a abrir espaço para a realização da aula. Juntei-me a eles na arrumação, ao mesmo tempo em que convencia grupos que haviam ficado parados a colaborar com os outros para a organização da sala. Uma vez aberto o espaço, convoquei os presentes à formação de um círculo. Alguns estudantes permaneceram resistentes, sentados e com as mochilas nas costas. Pedi a todos que tirassem as mochilas e também objetos trazidos junto ao corpo, como telefones, fones de ouvido, ou outros acessórios, o que foi feito gradualmente. Dois estudantes não quiseram participar e permaneceram sentados próximo às classes.

Chamei a atenção dos demais para o formato do círculo, lembrei a eles características da forma geométrica e retomei a sugestão de utilizarmos a medida de meia braçada de distância entre os participantes para organização do círculo no espaço, o que foi realizado. Quando finalizamos o círculo, expliquei que faríamos uma numeração dos componentes da roda, e que, seguindo o círculo em sentido horário, cada um deveria dizer seu número em

⁹ Documento fornecido pela escola, de preenchimento diário, em que o professor deve anotar as presenças e faltas dos alunos inscritos naquela turma, e os conteúdos desenvolvidos em cada aula do trimestre.

voz alta. Uma vez feita a numeração, trouxe ao círculo uma bola de tênis e anunciei que faríamos o “lançamento de bolinha”, ao que alguns estudantes reagiram em exclamações, dizendo que já haviam feito a mesma coisa na aula anterior. Respondi-lhes que repetiríamos o jogo para nos tornarmos melhores nele e eles permaneceram no círculo. Retomei a explicação do funcionamento da atividade: um participante deve lançar a bola a outro participante no círculo, de forma a facilitar sua aterrissagem nas mãos do colega. O lançador da bola deve enunciar seu número e o número do colega que a receberá, estabelecer contato visual e, só então, realizar o lançamento. Aquele que recebeu a bolinha, lança para o próximo, seguindo os mesmos passos.

Para evitar racionalizações, propus que iniciássemos o jogo para que as dúvidas fossem elucidadas na prática. A atividade começou com muita hesitação dos estudantes, que ainda não haviam memorizado os números de todos os colegas. Houveram também lançamentos violentos, feitos com força, na tentativa de acertar o outro participante, ou ameaçá-lo. Retomei a ideia que a intenção do lançamento é o sucesso da passagem da bolinha, que o objetivo é facilitar o recebimento para o colega, para que o grupo, cooperativamente, consiga o maior número de lançamentos sem que a bolinha caia no chão. Voltamos a jogar, então mais apropriados dos números, embora com ocorrência de desatenção, um pouco de conversa e ainda alguns lançamentos inadequados, que foram sendo aprimorados na medida em que o jogo se desenvolvia.

Disse-lhes, então, que havíamos terminado um teste, e que agora passaríamos a jogar a valer, com contagem de lançamentos: tentaríamos superar o número de lançamentos sucessivos, sem quedas, da última aula, que havia sido de quinze lançamentos. Como estabelecido nas aulas anteriores, toda vez que a bola cai no chão, a contagem é interrompida e retorna à zero.

Reiniciamos o jogo, já com postura mais atenta. Enquanto a bola era lançada, a contagem foi sendo feita coletivamente pelos participantes. Uma das estudantes deixou que a bolinha caísse, claramente por desatenção, o que provocou reação de desaprovação pelos demais. Dois estudantes estabeleceram uma jogada rápida da bolinha entre si, o que quase ocasionou a

queda da mesma, algumas vezes. Os demais participantes protestaram. Interrompemos os lançamentos e repeti a todos as características do lançamento que buscávamos: por baixo, para que caia nas mãos do colega, e com controle da força, para que chegue na distância certa.

Continuamos com jogo e, depois de duas tentativas, durante as quais os participantes torciam juntos à medida em que o grupo se aproximava de sua marca, conseguimos alcançar os quinze lançamentos, ao passo que lhes disse que continuássemos até onde conseguíssemos, totalizando dezenove lançamentos.

Com o fim do “lançamento de bolinhas”, alguns estudantes deixaram o círculo, outros começaram a sentar-se. Solicitei que retornassem, o que foi cumprido com algum protesto. Relembrei com os estudantes a aula anterior, em que havíamos trabalhado “estátuas”, e perguntei se alguém lembrava o que usávamos para deixar a estátua mais interessante. Houve hesitação, depois algumas tentativas: “o corpo”, “a expressão”, “posturas”. E posturas iguais? – perguntei. Por meio de perguntas, retomei com os participantes a noção espacial a partir de “níveis” (alto, médio e baixo), já trabalhada na aula anterior. Solicitei, então, que organizassem a sala em “palco e plateia”, e me juntei a eles ao colocarmos fileiras de cadeiras da metade para trás da sala de aula, deixando a metade da lousa liberada. Depois, orientei que se organizassem em dois grupos, e chamei a atenção dos dois estudantes que não haviam participado do círculo para se juntarem aos grupos formados. Uma vez reunidos os grupos, nomeei-os grupo 1 e grupo 2.

Anunciei que faríamos “composições” com posturas e expliquei o funcionamento da atividade: um de cada vez, os integrantes de um grupo devem ir até o espaço de cena e propor uma postura, lembrando-se das possibilidades do uso de níveis, até que todos os integrantes do grupo tenham formado uma imagem. A postura proposta deve dialogar com a do colega anterior. O outro grupo é a plateia, até que chegue sua vez.

Integrantes do grupo 2 logo pediram para serem os últimos, dizendo que o grupo 1 fosse primeiro. Houve burburinho. Depois de alguns protestos, o grupo 1 concordou em realizar primeiro a atividade. Depois dos primeiros

integrantes irem até o espaço de cena e fazerem suas posturas, houve hesitação por parte de três meninas, que demoraram muito tempo para entrar em cena. Insisti que só iríamos adiante quando todo o grupo estivesse na composição. Depois de alguns minutos, que provocaram desmotivação entre alguns participantes, a composição foi finalizada por todos. Disse então à plateia que opinasse, e perguntei que nome dariam à imagem resultante. Com burburinho, chegaram à conclusão que era uma “foto de família”. Na cena, os integrantes desmancharam algumas posturas, então insisti para que as retomassem. Perguntei à plateia quem eram os membros da família e pedi que desse sua opinião sobre cada postura da composição. Entre possibilidades observadas, constaram: os pais, 3 irmãos, o avô, o tio, duas crianças pequenas e o primo. Solicitei então a troca dos grupos: o da cena deveria tomar os acentos e o outro, preparar-se para entrar em cena, o que foi realizado.

Uma vez organizado, o grupo 2 deu início à composição. Neste grupo o primeiro integrante demorou a entrar, houve muita hesitação. Após a entrada dos três primeiros estudantes, houve mais demora, o que fez com que estes abandonassem suas posturas para convocar o restante do grupo a realizar a atividade. Intercedi, insistindo na participação de todos. A plateia manifestou-se, impaciente, e convocou os hesitantes a participarem.

Aos poucos, mais integrantes do grupo realizaram a atividade, exceto dois deles, um dos quais não se integrara à aula desde o início. Lembrei a eles que suas avaliações eram diárias e que a omissão na participação só poderia acarretar prejuízo a eles mesmos, uma vez que, ao não confrontar-se com os desafios da realização das atividades, estariam privando a si mesmos do conhecimento e reiterei que o conhecimento teatral se aprende fazendo. Questionei, então, o teor ético da atitude omissa, chamando a atenção dos presentes ao contrato implícito estabelecido entre os participantes da aula. Repeti que, uma vez que o restante dos colegas havia concordado em realizar a atividade, dispendo-se a enfrentar seus desafios, como a exposição à plateia, por exemplo, não havia justificativa para a omissão, já que todos os estudantes participavam em patamar de igualdade. Uma vez que permaneceram resistindo, prossegui com o restante da turma.

Com a composição finalizada, perguntei à plateia que nome dariam à imagem resultante. Depois de muito esforço para obter um consenso, a plateia nomeou a composição de “a possessão”. Perguntei quem eram as pessoas da imagem. Entre possibilidades observadas, constaram: o possuído, o exorcista, a mãe sofredora, as ajudantes do exorcista. Disse aos estudantes em cena que podiam desmanchar a composição, o que fizeram. Perguntei a todos quais os melhores e piores pontos das duas composições. Seguiu-se uma discussão sobre a “limpeza” na realização das propostas e a organização das cenas no espaço.

A atividade seguinte foi a chamada “Imagem no gongo”. Expliquei seu funcionamento: um grupo posiciona-se em linha, disposto na lateral esquerda do espaço de cena. Os integrantes adotam uma postura neutra e iniciam uma caminhada, em linha, em direção ao outro lado da cena. Durante essa caminhada, a plateia sugere verbalmente uma temática, declarando-a de forma clara e audível. O grupo deve permanecer andando, escutar a temática sugerida e, ao sinal do “gongo” (neste caso uma palma do professor), formar imediatamente uma imagem correspondente.

Novamente o grupo 1 foi o primeiro. Os integrantes encontraram dificuldade em fazer a formação em linha, pelo que os orientei mais especificamente. Enfim posicionados, começamos. A plateia disparou: “cracolândia”. Alguns integrantes da cena iniciaram diretamente suas posturas, sem esperar o sinal de uma palma, outros, permaneceram sem postura definida. Pedi que retornassem à linha, e enfatizei a atenção ao sinal combinado. Foi realizada mais uma rodada, com a temática “baile funk”. Desta vez com a observação correta do sinal e formação de imagens. A plateia fez comentários. Solicitei que trocassem os grupos.

O grupo 2 teve dificuldade para posicionar-se em linha, o que exigiu mais algum tempo de organização. Nessa rodada, a plateia sugeriu “boate gay”, o que provocou protestos entre os participantes da cena, que largaram a atividade no meio. Chamei a atenção dos estudantes e problematizei a intolerância às diferenças, promovendo uma discussão a respeito dos preconceitos relativos à sexualidade dos indivíduos. Enfatizei à turma a impessoalidade da atividade teatral, repetindo que o teatro se trata de uma

criação artística e não da exposição pessoal de seus sujeitos, de forma que o conteúdo das criações teatrais não depunha em nenhum aspecto sobre os modos de vida de seus autores. Após um tempo de debate, no qual parte do grupo tentou justificar-se e parte reconheceu a imaturidade da reação dos participantes, solicitei que retornassem para outra tentativa. A temática sugerida pela plateia foi “exército”, ao que o grupo respondeu melhor, realizando a composição até o fim. Fiz questão de apontar questionamentos éticos da atividade militar que poderiam ser considerados constrangedores pelos participantes, fazendo analogia ao caso da “festa gay”, de forma a incentivar uma postura questionadora por parte dos estudantes frente à ocorrência de preconceito.

Então, solicitei novamente a troca de grupos e anunciei que cada grupo faria três imagens seguidas. Ao grupo 1 foram sugeridas as temáticas “boca de fumo”, “praia” e “navio pirata”. Ao grupo dois foi sugerido: “polícia”, “futebol” e “hospício”.

Perguntei novamente à turma sobre pontos fortes e fracos das imagens. Alguns grupos de estudantes entraram em conversas particulares, provocando burburinho e disputando com estudantes que queriam realizar a discussão sobre a atividade. Exigi que silenciassem as conversas paralelas. Conduzi então uma breve discussão sobre as posturas e formas de tornar as imagens mais interessantes cenicamente.

Restando alguns minutos para o fim do período, a aula deu-se por encerrada. Despedi-me da turma e acompanhei a saída dos estudantes.

18/11/2015 – Turma 1F – Esta aula fez parte da finalização do trabalho com a turma, exemplificando a abordagem de conteúdos do terceiro trimestre letivo.

Aguardei quinze minutos até que a maioria dos estudantes tivesse entrado na sala de aula. Iniciei as atividades da aula fazendo a chamada junto à turma: chamei todos os nomes da lista de alunos e anotei no Diário de Classe as presenças e faltas. Nesta aula compareceram 17 estudantes, de 30 nomes

constantes na lista de chamada do terceiro trimestre. Solicitei aos alunos que levantassem das cadeiras e ocupassem o espaço da sala (já organizado pela turma anterior).

Como aquecimento, solicitei que iniciassem uma caminhada pelo espaço, retomando os princípios básicos (estabelecidos em aulas anteriores): postura neutra e atenção ao preenchimento homogêneo do espaço. Uma vez estabelecida a caminhada, orientei os participantes que, ao cruzarem-se na sala, cumprimentassem os colegas com o olhar, depois com a voz, aperto de mão, abraço, uma palma no alto e duas palmas com salto. O que foi feito pelos estudantes, embora com a ocorrência de conversas paralelas. Chamei a atenção de duas estudantes que realizavam a caminhada de braços cruzados, enfatizando a concentração e a organização da atividade. Sugeri então que se cumprimentassem como bons amigos, depois, como pais e filhos, como patrões e empregados, como inimigos, como amigos que não se veem a dez anos e como um se encontrassem um grande amor. Os estudantes realizaram os cumprimentos de forma desorganizada, mas aumento da disposição para contracenação.

Lembrei-os então, que realizaríamos o ensaio geral para nossa apresentação final¹⁰. Perguntei à turma sobre detalhes da cena escolhida por eles, assim como pela presença daqueles que já haviam ensaiado um dos papéis. A turma lembrou os pontos importantes da cena e quem havia representado cada papel no último ensaio. Reforcei que todos deveriam ser capazes de substituir os colegas caso necessário, uma vez que estavam claros os objetivos de cada personagem. Anunciei que os demais estudantes da turma iriam auxiliar a plateia na participação do fórum, incentivando à opinião por meio dos quatro sinais do Teatro Fórum. Uma das alunas reivindicou para si o papel do marido, que havia representado em uma aula anterior. A questão foi posta em discussão e concluiu-se que, como esta colega havia faltado na aula

¹⁰ Tratava-se de uma cena para Teatro Fórum que tematizava a exploração da mulher, na qual um marido e seu filho assistiam futebol na televisão enquanto a mãe e sua filha conversavam baixo noutro lado da sala. Com a chegada de um amigo do marido, este se vê impelido a provar sua virilidade e começa a mandar na esposa, pedindo que lhe traga cervejas, o que esta obedece. Alegando que a esposa demora demais na cozinha, o marido grita com ela e a empurra, fazendo-a cair no chão. A filha parte em defesa da mãe e discute com o marido. Revela-se que ela é sua enteada. O marido expulsa a jovem de casa e a mãe protesta, mas, com um grito do marido, ela se cala e a filha vai embora.

anterior, o papel ficaria com o menino que a havia substituído. Solicitei que a turma organizasse o espaço em palco e plateia para iniciarmos o ensaio.

O grupo que participava do elenco iniciou a preparação da cena, repassando ações e falas. Dirigi-me então à plateia e expliquei o funcionamento dos sinais do Teatro Fórum: quando o desfecho sugerido pela plateia “não funciona” para superar a opressão, o sinal deve ser com os polegares para baixo; quando a sugestão está só “enrolando”, ou seja, quando a cena se desenrola sem que a opressão seja superada, o sinal é girar os braços à frente; quando a resolução da situação se tratar de algo inverossímil e “mágico”, o sinal é balançar as duas mãos abertas acima; e quando a sugestão encenada mostrar uma “superação” satisfatória da opressão, o sinal é a salva de palmas.

O grupo, então, realizou uma passagem da cena, que aconteceu ainda de forma imprecisa, com interrupções dos próprios participantes. Ao final, a plateia avaliou que a cena necessitava de melhoras no volume das vozes e nas entradas e saídas de personagens. Solicitei que o grupo repetisse a passagem e sugeri a limpeza de algumas movimentações, o que gerou alguns protestos por parte do elenco. A cena foi repetida, então com melhor resultado. Anunciei à turma que faríamos mais uma repetição e passaríamos ao ensaio de algumas sugestões previstas (discutidas nas aulas anteriores). O grupo repetiu a cena original. Ao final, solicitei que “congelassem”.

Expliquei que faríamos uma simulação da presença da plateia, na qual iríamos exercitar o uso dos sinais do Teatro do Fórum. O elenco passou à primeira alternativa, em que a mulher tenta reagir fisicamente à violência, o que não resolve a opressão. Ao final da passagem, solicitei que a plateia opinasse através dos sinais, o que a maioria acatou, mostrando o sinal “não funciona”. O elenco passou à segunda alternativa, em que a esposa tenta ligar para a delegacia da mulher, mas, embora a cena se desenrole, o serviço demora a interceder e não impede a expulsão de sua filha. Ao término desta passagem de cena, a plateia tomou a dianteira e iniciou o uso dos sinais, prevalecendo o sinal “enrolando”. Foi realizada a passagem da alternativa final (considerada pela turma, em debates nas aulas anteriores, como uma solução plausível), em que a esposa sai de casa junto com a filha. Nesta versão, o marido fica somente com o

filho e o amigo e, quando sente fome, é abandonado pelos dois, que se negam a cozinhar. Perante a passagem da cena pelo grupo do elenco, já mais apropriada de sua função, a plateia respondeu com o sinal da “superação”.

Solicitei então à turma que a cena original fosse repassada mais uma vez, o que gerou resistências por parte do elenco e de alguns integrantes da plateia, que alegaram enfado pela repetição da cena. Retomei então as combinações para o dia da apresentação, enfatizando que estaríamos recebendo outras turmas como plateia e que teríamos um tempo limitado para ensaios e preparações. Os participantes concordaram em realizar mais uma passagem, o que foi feito.

Ainda nesta passagem final, foram necessários ajustes. Realizei, então, algumas intervenções, propondo marcas para alguns atores e mais clareza na enunciação das falas, acompanhadas de observações da plateia.

Com a finalização da passagem de cenas, a aula havia ultrapassado alguns minutos do horário. Cumprimentei os estudantes pelo trabalho e acompanhei sua saída da sala.

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL DOS RELATOS E REGISTROS DISCENTES

“Jonas”:

Um certo dia estava na pracinha com os amigos curtindo um futebol na quele dia de sabado estava lotado varios times jogando nosso time estava na frente ganhando o jogo.

Os outros times não aseitava nossa VITORIA porques não ganhavam nenhuma de nos no ultimo jogo deu briga eles comesaram a levanta a nós e nois também não aseitamos alevantos eles também no jogo daí comesou a briga era nós contra eles soco pegando daí juntaram nós contra eles vila contra vila foi feio a briga, dai até hoje nois não se damos com eles, ninguém bota pé na bla (bola) de ninguém, quando bota da briga.

Ouve ate polícia no caso mais grande maioria scapou. E alguns deles até morreram ou ficaram com braço quebrado ou perna fratura no cranio.

“Marta”:

Estava no final do primeiro ano quando fui buscar meu boletim.

A professora estava na minha frente com uma cara de deboche, então ela me deu a notícia de que eu tinha repetido de ano e já começou a me botar para baixo com palavras do tipo: que eu nunca teria capacidade de tirar notas boa, de que eu não seria nada na vida, que alguém como eu o futuro seria nas drogas. Sai de lá com uma grande decepção e sem vontade de voltar aos estudos.

“Bruna”:

Em 2011 uma garota sofreu sérios problemas psicológicos por causa de seus colegas que faziam bully com ela por causa de seu porte físico, pois ela era a mais magra da turma. Então, por causa dessa situação ela teve que ser encaminhada para um piscicolouo por conta desse bully ela começou a se auto medicar tomar remédios para aumentar hormonios até mesmo ingerir anabolizantes ao passar do tempo ela já estava completamente louca pois sua vontade era tanto de ter um porte físico escultural que nem os pais delas queriam ajudar ela mudar sua situação

Ate que então ela conseguiu superar esse problema com a ajuda de uma amiga que ajudou ela mudar seus pensamentos até então ela já não tinha mais vontade de viver

grasas essa amiga que hoje ela é uma garota feliz e saudável.

“Roberta”:

Meu amigo já tomou a culpa (culpa) de uma coisa que ele não fez, a vizinha ligou pra polícia e disse que era ele que estava roubando as coisas dela. A polícia foi falar com ele e eu tive que explicar que a culpa não era dele que ele estava comigo quando roubaram a TV dela, Mas mesmo assim a polícia levou ele, ele foi solto no outro dia quando, acharam quem tinha roubado.

“Carla”:

O caso foi com o meu melhor amigo de infância: ele foi o único que entrou no colégio no meio do ano em 2006, os outros alunos que já estavam no colégio desde o começo do ano praticavam Bullying com ele, chamando ele de várias coisas, vários apelidos, só pelo fato dele ter cabelo grande, mais ao longo do ano ele cortou o cabelo por que isso incomodava muito ele, e o Bullying acabou.

“Tânia”:

Estava andando na rua onde eu moro quando de repente apareceu uma viatura da polícia e quase me atropelou, na verdade pegou minha perna e meu pai foi falar com eles, logo meu pai pega e fala para eles que pegou minha perna e que podia ter me atropelado e me machucado feio, realmente, meu pai se alterou com os policiais, quando os policiais viram a reação do meu pai, eles pegaram e começaram a gritar com meu pai, dizendo que ele estava errado e que eles não tinham culpa se eu não sabia andar na rua, e que meu pai não sabia o que estava fazendo falando daquele jeito com eles.

Resumindo Eu estava chegando da escola, caminhando normalmente e os policiais vieram que nem doidos de carro muito rápido para pegar os traficantes e só deu tempo de eu pular para o lado e nisso o carro pegou na minha perna e meu pai foi tirar satisfação e ainda quem quase saiu preso por tentar me proteger foi meu pai, abuso de autoridade do lado dos policiais pois gritaram com meu pai por ele estar certo.

“Lúcia”:

Bullying

Estávamos no 4º ano, eu tinha 10 anos.

Estávamos eu e minha turma em uma aula, não me recordo qual aula, mas eu estava de cabeça baixa e neste ano todos do colégio me achavam estranha e esquisita.

Então bateu para o recreio, desci as escadas e só vi uma roda de meninas da 8ª série me cercando, acho que eram umas 8 ou 9 garotas; me cercaram e começaram a me bater, puxando meu cabelo, me dando socos e chutes, não pude fazer nada, mas quando cheguei em casa falei para miha mãe e logo ela me levou na delegacia fizemos BO e contei tudo que tinha acontecido;

Chamaram essas garotas com uma carta da polícia;

As meninas nunca mais me fizeram bulling e nem vi mais elas depois que me formei.

“Antônio”:

Aconteceu uma situação comigo e com outros alunos, quando eu estudava na 4ª série. Me lembro até hoje daquele ocorrido em 2008, a professora queria tudo sempre bem feito e tudo perfeito, ela tinha a mania de olhar os cadernos dos alunos todos os dias e se o aluno (não) fizesse as coisas certinhas ela pegava e rasgava a folha do caderno e depois mandava a pessoa fazer de novo.

Certo dia todos os alunos fizeram queixa sobre a professora, e a direção afastou a professora da escola

“Marina”:

Certa vez aconteceu um fato comigo e outros colegas, tihamos combinado um passeio de fim de ano na escola com os professores, alguns alunos pagaram adiantado outros na hora, esse passeio era para 3 turma sendo que a nossa turma tinha pago mais da metade do passeio.

Chegamos no dia do passeio todas as turmas estavam prontas para ir, quando a diretora chega cancelando o passeio devido a falta de onibus para levar todas as turmas e o injusto é que não devolveram nosso dinheiro

Conclusão da história a diretora foi expulsa da escola por não tomar uma providência.

“Júlia”:

Assédio Moral

Certo dia, em uma manhã de segunda-feira, eu me levantei e fui trabalhar. Cheguei fiz o de costume: liguei computadores, abri a sala etc.

Após mais ou menos uma hora a minha “supervisora” chegou e perguntou se estava tudo tranquilo, eu respondi que sim, apenas comentei que o computador estava com problemas e ela me mandou chamar a assistência técnica, bom eu chamei e o menino da assistência começou a explicar o que houve com o computador, enquanto ele explicava, ela falava e falava.

Ai ela parou e gritou comigo por não a ouvir, mas não tinha como eu a ouvir e ouvir a explicação do rapaz.

Me senti muito oprimida e envergonha por ela gritar comigo.

“Sandro”:

Caso no Zaffari

Bom, o fato aconteceu comigo mesmo ano passado, eu trabalhava no mercado Zaffari pega às 14:00hs da tarde e soltava às 22:00hs da noite.

Um belo dia eu estava fazendo meu serviço como sempre mais como tinha pouco tempo de trabalho tinha que obdecer, mas não foi isso que aconteceu.

O meu chefe falou para mim pegar a bruxa (bucha) e passar no chão depois passar um pano aonde tivesse pó, eu disse há ele que não iria fazer porque não estava ganhando para fazer aquilo, eu achei uma injustiça comigo para somos todos seres humanos, só porque ele ganhava mais que eu poderia fazer aquilo não mesmo eu 1 semana depois pedi minhas contas

“Ângelo”:

Uma situação onde me senti muito oprimido foi quando eu estava andando de bicicleta (pedalando) perto do Carrefour com um amigo e três policiais me colocaram na parede e me acusaram de roubo, no caso, eu ter roubado a bicicleta. Começaram a me agredir com socos e chutes, e eu reagi brigando e xingando os policiais, falei que era menor, ai eles disseram foda-se e continuaram a me agredir.

Então, meu amigo ligou para o meu pai, o informando do assunto. Ele disse que estava a caminho.

Quando meu pai chegou, eu estava brigando com os policiais (pancadas), e estava todo machucado Ele chegou empurrando os policiais e chamou o advogado dele e chamou a polícia novamente e ligou para meu amigo Denico que é militar

Para resolver o assunto. Resumindo os policiais foram afastados e o agressor foi preso.

“Amanda”:

A minha história começa assim, com o meu pai, não sei o que aconteceu, que de repente ele se envolveu com drogas aí eu e a minha mãe e familiares ficamos muito arazados com isso. Muitas e muitas noites minha mãe saía a noite para ir atrás dele e tinha vezes que ela encontrava e outras não, tinha uma vez que ele iria ir no mercado e me levou aí passamos pelo mercado e não chegamos, eu perguntei aonde que nos ia ir, de repente chegamos perto de um beco ele desceu do carro me deixou sozinha e foi, e já tava chegando a noite e nada do meu pai voltar, eu já tava nervosa aí eu sai do carro, como eu tava com a chave eu fechei o carro e fui pra minha casa e falei pra minha mãe tudo o que aconteceu... Essa foi uma metade da história se eu for escrever tudo vou ficar até não sei que dia...

“Marcos”:

Num certo dia, pela manhã saindo para trabalhar, indo na direção da parada para pegar o ônibus que passava sempre as 6:30, na passada tinha um grupo de homens negro, aí passava uma viatura da Polícia militar, que dá paredão nos homens revistao, e no meio dessa abordagem um policial pergunta para um dos homens o que eles iam fazer naquela hora, o homem não respondeu porque não falava português que não tinha entendido a língua do policial.

O policial indignado com o homem bateu na vítima que era um inocente apena um imigrante.

“Elisa”:

Eu estava lá no gasometro quando um lixeiro tava varrendo o chão e uns mininos passaram e jogaram lixo bem perto onde ele estava e mandou o lixeiro limpar que era o trabalho dele, e que se ele não jogasse o lixo no chão ele não teria trabalho e saíram Rindo do lixeiro e havia um granda (guarda) perto e também começou a rir e o lixeiro ficou muito constrangido, triste, e pegou o lixo dos meninos e continuou seu trabalho.

“Joana”:

Um certo dia cheguei num lugar e tinham várias outras pessoas. E nisso chegou um gay e na volta tinha 4 homens e eles começaram a xingar esse menino chamando ele de várias coisas, falando pra ele se afirmar, dizendo que ele é bicha e entre outras coisas coisas. E por último um deles disse não era nem pra ti ta aqui, aqui não é o teu lugar. Aí o menino pego e baixou a cabeça sem falar nada e foi para outro lado.

“Laura”:

Um dia eu estava em um ônibus lotado e havia uma mãe com seu filho com síndrome de down e esta mãe começou a xingar-lo porque ele estava gritando com o seu brinquedo, o pai não fez nada, ele estava no banco à frente do banco do menino, uma menina passou a catraca do ônibus e ficou de pé ao meu lado e disse que iria descer na parada seguinte pois não aguentava ouvir “os gritos daquela criança retardada”, eu fiquei revoltada e disse que a síndrome de down não era uma doença e sim um distúrbio genético, e que por isso não deveriam tratar o menino de uma maneira diferente e a menina ficou brava e desceu do ônibus, enquanto a mãe se calou e começou a fazer carinho nele.

“Diego”:

Num certo dia o meu amigo me mandou uma mensagem indignado com o patrão dele que não tinha pago o salário do mês, ele me disse que trabalhou duro fez até hora extra mesmo assim ficou sem o salário.

No mês seguinte ele recebeu o salário do mês passado junto com o do mês presente mas o salário do mês presente venho faltando e daí ele não disse nada mas no mês seguinte ele teve novamente o salário faltando e daí ele ficou muito bravo e pediu demissão e já arrumou outro emprego melhor e com salário maior.

“Gabriela”:

Bom eu ouvi que no trabalho do meu namorado que os caras que querem que os outros se dão mau eles fazem sacanagem com os outros bem no dia que o homem foi trabalhar os caras roubaram a televisão e

Botaram a culpa no homem e ele foi demitido e não podia falar nada isso foi uma injustiça porque o homem nem fez nada e foi demitido se ele nem fez nada.

“Fabiana”:

Eu presenciei uma atitude muito trágica quando uma funcionária de uma farmácia acusou sua colega de trabalho de ter roubado um dinheiro do caixa, a moça acusada começou a desesperar ela chorou, a moça acusada chegou no seu chefe e pediu para ele ver nas câmeras se foi ela, pois o chefe olhou e viu que ela não tinha roubado nada.

Mais mesmo assim ele decidiu em despedir a moça, eu achei isso uma grande injustiça pois a moça não tinha roubado nada mais mesmo assim foi mandada embora...

“Tais”:

Em certa escola do ensino fundamental numa turma de 5ª série, 2 alunos que já eram privilegiados por causa da distância de casa até a escola, aproveitaram-se da boa fé da professora, que ao se ausentar de sala para fazer cópia da avaliação de ciências deixou sua folha com as respostas no meio do caderno de chamada.

Assim que eles viram que estavam com presença na aula daquela manhã, apoderaram-se das respostas que ali deixou a professora. Logo que ela anunciou a correção notou que só os dois que sentavam a frente de sua mesa entregaram a avaliação rapidamente e completa com todas as respostas certas. Percebeu que os bons alunos da turma apresentaram uma certa dificuldade, com isso conversou com a turma, que entregou os colegas...

O que resultou em: professora muito zangada e toda a turma com 0 naquela avaliação.

Que bom que eles saíram primeiro que os outros, se não, iriam apanhar muito.

“Beatriz”:

O que aconteceu foi no meu antigo colégio, por incrível que parece este acontecimento foi na aula de artes, era um trabalho em grupo, e nesse meu grupo duas gurias e até uma delas eu conhecia a muito tempo, mas elas decidiram por internet, tirar eu e outra guria no grupo, o bom de tudo é que eu e ela ficamos com nota e as outras não.

“Daniela”:

Eu e a miha colega estava-mos na fila do refeitório no padre rambo, e quando chegou a nossa vez não tinha mais comida, porque todos enchiam os pratos ou repitiam e nós ficamos sem lanche e as tias do refeitório falaram que não tinha mais lanche. Falamos para vice-diretora e isso não aconteceu

“Viviane”:

Uma vez eu briguei com a minha amiga só porque ela não quis me emprestar uma caneta e por isso ela começou a falar um monte de coisa pra mim e aí nós deixamos de ser amigas.

“Tiago”:

Era uma vez eu uns amigos a gente foi joga meu pai foi junto, chegamos no campo eu meu primo brigamos e ai meu (pai) levo a gente pra casa.

“Helena”:

Um dia eu estava fazendo um teste para entrar em um grupo, e uma menina que tinha lá não sabia quase todas as músicas que tinha que toca, e eu sabia todas de cor, mas ela passo mesmo não sabendo tocar muito bem o violino e eu não passei.

“Renato”:

Um dia na Sala de Aula estava no meu canto sentado no meio da sala, eu fiquei brabo e falei pra professora dai ela mandou eu descer para diretoria.

“Manuela”:

Um dia o professor solicitou um trabalho em grupo, e então eu fiz tudo sozinha, pois a colega que estava comigo não tinha me ajudado, e então faltaria imprimir e ela imprimiu e eu não pude ir no dia da apresentação pois tinha atestado médico, e a esperta apresentou o trabalho que eu tinha feito e eu fiquei sem nota.

“Leonardo”:

Sobre minha vida passada

Miha vida passada foi uma desgraça sofrer bullny na escola onde estudava.

Eu era gordo antes, agora não sou mais”

Tudo isso começou quando, eu estava lá cantando uma música nada a ver com minha personalidade.

Agora vejo que as coisas podem, muda o futuro. O preconceito não me abala minha vida.

Quem sonha nunca desista que um’ sonho que nunca foi ralizado basta esperar e acontece porque meu dia vai chegar...

Eu vou querer, que o mundo inteiro me aplaúde. Pela minha vitoria, e conquista.

“Marcos”:

A cena do meu grupo foi uma cena de desrespeito com o mendigo numa praça onde duas pessoas passavam naquele estante, que observaram o mendigo deitado no chão e começaram a agredir e a humilhar o mendigo.

A primeira forma dele sair dos opressor é sair correndo.

A segunda forma ele partir para a violência contra os opressor.

E a terceira forma é ele tentar conversar com os opressor para que deixaram ele quieto.

“Carlos”:

Bom a nossa cena era de um mendigo na rua daí chegar dois homens com uma vida boa “Homem rico” e começam a ofende ele até bate nele e ele não faz nada só pede pra pará

O mendigo poderia reagir e agredir eles também ou chama a atenção das pessoas na rua ou chama a polícia para eles para com as agressões

“Joelma”:

Na minha cena uma mendiga estava dormindo na frente da loja e sofreu opressão por parte dos donos da loja.

a mendiga se levantou e usou com palavras a tentativa de sair da opressão,

Ela poderia ter usado a violência ou até mesmo o que ela sabe sobre a lei para retrucar.

“Bruna”:

Cena de uma mendiga

Em nossa cena era de uma mendiga que ficava em frente da loja então as proprietárias expulsaram ela pois ofendendo por ser moradora de rua. Então sua reação poderia se justificar dizendo que ninguém era melhor que ela, ou ignorando as proprietárias ou alguém poderia ver e filmar a cena de injustiça.

“Ângelo”:

Ocorria um casamento de lésbicas porém 4 homoafetivos estavam oprimindo este casal, até o padre que é

gay, mas o casamento ocorreu como o planejado, mesmo com insultos e ofensas. Porém no final do casamento após ter concluído a cerimônia uma das lésbicas derrubou o opressor.

Sugestões

Os oprimidos poderiam ter xingado os opressores

Os oprimidos poderiam ter batido nos opressores

Os oprimidos poderiam chamar a polícia.

“Diego”:

Grupo 2 – No grupo dois acontece que o oprimido tava na rua pedindo esmola quando apareceu (*apareceram*) dois playboy marrentão e espancam e expulsaram ele da rua onde ele dormia

1ª forma: O mendigo deveria ter saído do local e ter ido procurar ajuda na delegacia ou para alguém.

2ª forma: O mendigo deveria ter se levantado e saído correndo para não apanhar

3ª forma: O mendigo deveria ter se defendido e ir para cima dos dois opressores com uma barra de ferro.

“Jonas”:

Na cena do meu grupo,

Estava uma pessoa na praia tomando banho de sol e o seu problema era com seu corpo pois esta pessoa era obesa.

Então chegou um bêbado e começou a agredir com a fala essa pessoa e logo depois ->

. Uma amiga que estava observando de longe chegou e começou a discutir com o bêbado, defendendo a amiga que estava sofrendo “bully”.

. A pessoa que estava sofrendo “bully” retribuiu a agressão verbalmente.

. Uma pessoa que estava olhando de longe viu a situação e decidiu abafar a situação e retirou o bêbado do local...

“Tiago”:

Eu vou conta da nossa cena dois empregados estão limpando a casa com o som alto e dançando daí chegou os chefe

da casa e começa a chingar eles, daí começaram a escutar os facheiros.

Os opressores podiam chegar e falar desligando o som e poder escutar no fone de ouvido, é tambem poderia dizer que estava num ambiente de trabalho é ali não era um bom lugar de ficar escutando musica, é tambem se fosse um patrão bom deixaria escutar som na sua casa.

“Paula”:

A cena da faxina: as pessoas estavam limpando escutando musica e o chefe pegou no frango e chingou os escravos escutando eles: de palavrão etc...

Até ameaçaram (ameaçaram) de dormir.

Três formas de superar a opressão: 1 da superação o opressor poderiam falar desligando o rádio depois de terminar de limpar eu deixo escutar musica no fone de ouvido, 2 eles poderiam estar limpando sem escutar musica pra não arrumar motivos de brigas. 3 Eles nem podiam ter escutado musica Porque é o trabalho deles, 4 Poderiam mandar embora e arrumar outra pessoa pra trabalhar.

“Manuela”:

O mendigo e Logistas

A cena acontece duas logistas abrem a loja e se deparam com um mendigo, e humilha ele com palavras chulas. E o mendigo reage falando, se defendendo com palavras.

1º Alguém poderia ter chegado na hora filmando e denunciando.

2º Ele poderia ter se defendido mais, falando. 3º Ele poderia ter ignorado, deixado falar (falar e), se retirado.

“Bruna”:

Dois pessoas foram caminhando na rua no meio do caminho tinha um mendigo que pediu dinheiro, mas os dois caras eram ricos se achavam melhor que o outro, e aí o cara rico agrediu o mendigo ele ficou sem reação.

O mendigo poderia procurar ajuda depois da agressão.

O mendigo podia chamar ajuda.

O mendigo depois podia achar os dois e matar as duas pessoas ricas.

“Carolina”:

No meu grupo retratamos como alguém considerado “diferente” sofre no cotidiano.

Na cena, uma mulher rica estaciona na vaga destinada para deficientes físicos. Logo aparece uma cadeirante pedindo educadamente para a mulher liberar a vaga para ela, exigindo seus direitos como cidadã.

A mulher logo começa a humilhar a cadeirante, quase chegando a agressão física. Logo chega um homem filmando e botando a madame n seu devido lugar:

A cadeirante poderia ter chamado a polícia.

A madame poderia ter ~~achado~~ procurado outras vagas por ali.

A mulher deveria ser expulsa do estacionamento por populares.

“Renato”:

Eu ví a cena da praia que tinha uma pessoa gorda na praia dai chega um homem bêbado falando um monte de besteira e mandando ela voltar para seu devido lugar porque a chamou de baleia (mandou voltar para o mar)

e o que eu percebo é que já aconteceu varias situações desse tipo na praia.

De algumas pessoas tentarem tirar outras de quem não se gosta.

E situações que se poderia fazer a pessoa que está sendo ofendida é pedi ajuda para alguém que esteja perto

E também a pessoa que veio ajudar não se virá do lado da pessoa que está fazendo a opressão (como na cena a pessoa fico rindo do que a outra dizia)

“Otávio”:

tinha uma moça na praia, e ai chegou um cara ofendendo ela chamando e “gorda e tudo mais” e então chegou a amiga dela, mas não fez nada para ajudar, muito pelo contrario, riu dá amiga e a moça não fez nada para se defender

. A amiga podia ter parado d rir e tomar alguma atitude como ajudar a amiga que não sabia o que fazer,

. A moça podia ter se levantado da sua cadeira e ter se defendido, não de uma forma grosseira, mais de um jeito que a tiraria daquela situação.

. E a “amiga” Podia ter gravado e postado em alguma rede social.

“Brenda”:

Cena do casamento

Duas mulheres apaixonadas uma pela outra, decidem-se se carar no religioso, mais o que elas mais temiam aconteceu, em pleno no seu casamento elas sofreram preconceito por estar se casando com uma pessoa do mesmo sexo. Sfrendo várias ofensas das pessoas que stavam assistindo, uma das noivas que ja na estava mais aguentando, ouvir varias bobagens, decidiu no final do casamento dar um empurrão em um dos opressores que caiu no chão.

- processar.
- se revoltar contra os convidados.
- virar as costas, e deixar as pessoas falarem sozinha.

“Amanda”:

Duas lesbianas estavam se casando, enquanto varias pessoas ficavam chingando, menospresando elas, falando varias coisas para elas como: gorda, nojenta, escrota etc... Depois no final do casamento uma das mulheres que estavam se casando em purrou um dos homens que estava as chingando.

Elas poderiam reagir das seguintes formas:

- 1) Elas poderiam espulsar os ofensores do local.
- 2) Elas poderiam denunciar para polícia.
- 3) Elas também agredilos mas isso poderia levalas para cadeia.

“Lúcia”:

2ª Cena da aula de hoje:

A cena se passava em um escritório, a supervisora chegou jogando duas pastas cheias de papéis em cima da mesa da estagiária.

- A estagiária perguntou: “ – O que é isso?”
- A supervisora respondeu: “ – Isso é o seu trabalho, tu tem que saber.”

- A estagiária responde: “ – Estou aqui para aprender e não posso aprender se tu não me ensinar.”

- A supervisora surpreendida com a resposta lhe diz: “ – Até que para uma simples estagiária você está muito abusada, estou a tempos pensando em te demitir.”

- A estagiária aproveita e diz: “Nossa, que coincidência, estou pensando há tempos em te processar, pois o que tu faz comigo é crime, é assedio moral.”

1ª forma de resolver este conflito:

* Processar por assedio moral

2ª forma:

* Denunciar o abuso para o dono da empresa.

3ª forma:

* Agredir (o que não é correto a se fazer).

“Daniela”:

Na sena que eu escani foi na qual eu participei com meus três colegas. Eram 2 faxineiros e 2 patrões. A cena começou com os faxineiros trabalhando e escutando uma música os patrões não gostaram de ver isso e foram oprimir os faxineiros, ofenderem. os faxineiros zoaram os patrões e assim mal se importaam

- Três formas de superar a opressão
- Se demitir
- Buscar seus direitos
- Colocar os patrões no seu devido lugar

“Júlia”:

Cena faxineiros

Bom havia dois faxineiros que realizavam seu trabalho de forma diferenciada, ouvindo musica para descontrair o ambiente de só trabalho fechado. Mas essa diversão teve um fim, quando os opressores seus chefes chegaram no ambiente, pois haviam se encomodado com o som da música tocada; ambos discutiam argumentando sobre o assunto,

Os agressores ameaçavam despedir as funcionárias se houvesse mais ações deste tipo, desmerecendo o eu trabalho, xingando verbalmente, sendo humilhados, mas os oprimidos, reagiram com processo de danos morais etc.

Modos de reações:

- Argumento que o trabalho necessita de descontração
- processo
- pedir demissão.

“Matheus”:

Na cena escolhida havia dois faxineiros limpando o pátio dos seus patrões, escutando música tentando fazer o trabalho duro se tornar prazeroso. Ao ver o som ligado e seus funcionários se divertindo, os patrões logo partiram para a opressão, falaram muitas coisas horríveis aos empregados, que tentaram se defender na medida do possível.

☐ Três formas de superar a opressão:

1ª – ao ver que os funcionários estavam escutando música o patrão poderia arrumar uma maneira mais humana para resolver o caso e não tomar a decisão que tomou na cena.

2ª - ao sofrer a opressão os funcionários poderiam se defender no mínimo, e vendo sua situação que não era das melhores tentar arrumar um outro emprego para eles.

3ª Poderiam denunciar os patrões na medida da lei, ficando completamente tranquilos.

“Milton”

A sena da praia que chego a bebida na praia e falou coisas para a gorda que tava sentada na areia e chego a amiga e a bebida chegou falou sai dai teu lugar é no mar lá sim é teu lugar.

3 formas de se livrar disso.

ela poderia usar palavra pra se protege

poderia filmar o insulto da bebida

e poderia alguém ajuda a pessoa que ta sendo insultada

“Marina”:

No meu grupo onde a cena foi de um preconceito contra uma pessoa deficiente chega num determinado lugar onde queria estacionar seu carro e lá já teria uma pessoa ocupando a vaga que deveria ser do deficiente.

Nesse mesmo instante começa uma discussão entre a deficiente e a outra pessoa que ocupava seu lugar, então chega

uma terceira pessoa para ajudar a deficiente, mas e se essa terceira pessoa não tivesse chegado para ajudar?

Eu acho que se não tivesse chegado a terceira pessoa, a deficiente deveria usar todos os argumentos possíveis para que ela não tivesse sido tão oprimida como foi, pois mesmo sendo deficiente ela tem seus direitos assim como qualquer outra pessoa.

“Tânia”:

Na cena de duas mulheres que estavam se casando quando o padre fazia o casamento os seus convidados criticavam elas porque não era casamento de uma mulher e homem, até o padre pediu para pararem e continuaram mesmo assim o casamento, no fim, ocorreu tudo bem, mas quando os que estavam se casando foram embora deu um empurrão no convidado e derrubou da cadeira.

Os oprimidos deveria não deixar os opressores falar tudo de ruim, deveria ter que evitado a chingasão.

“Marta”:

Na cena escolhida estava acontecendo um casamento de lésbicas e tinha 4 pessoas assistindo, e essas pessoas começaram a xingar e ofender as meninas, que na hora apenas pediram silêncio e continuaram, mas no fim uma das meninas derrubou um rapaz que estava assistindo.

Uma das coisas que elas poderiam fazer era pedir para que as pessoas se retirassem, talvez as processassem ou apenas nem convidasse essas pessoas para o casamento.

“Paula”:

Cena do escritório

Em uma tarde de sexta-feira, uma assistente administrativa, estava no final do seu expediente.

Quando estava se preparando para ir embora, sua chefe chegou e lhe deu mais uma pilha de documentos para resolver. A assistente por sua vez disse que já estava indo embora, e que os documentos não eram trabalho dela e sua chefe simplesmente disse que ela (era) sua chefe, então ela como assistente teria que fazer.

A assistente oprimida disse que tudo bem, que iria fazer.

1º processar a chefe por assédio moral.

2º Se demitir e dizer que não precisa disso.

3º Fazer queixa p/ o dono do local em relação ao seu comportamento.

4º “processar” por desvio de função.

“Carla”:

A cena ocorreu em um escritório onde a chefe chegou com uma pasta cheia de documentos para preencher e organizar e jogou em cima da mesa da encarregada, avisando-a que ela teria de fazer hoje, se não ela seria demitida, a encarregada retrucou uma ou duas vezes dizendo que já tinha passado do seu horário mas por fim depois de tanta repressão da parte de sua chefe ela ficou no escritório e terminou o serviço

3 modos que a encarregada poderia agir.

1 – Dizer para a sua chefe que não iria fazer e pronto, porque já tinha terminado o seu trabalho e se sua chefe quisesse que ela fizesse determinado serviço ela teria de pagar hora-extra.

2 - Ter levantado de seu lugar e ter avisado sua chefe que não iria fazer, e se ela quisesse demiti-la estava livre.

3 – Achar um jeito de fazer sua patroa entender que ela está errada ou faze-lá entender que sua encarregada não poderá fazer a ordem recebida, pelo menos não hoje.

“Beatriz”:

Casamento

A cena era que estava duas mulheres estavam casando e tinha gente xingando i onde a noiva agrediu um convidado.

1ª forma: Ela deveria ter dito que o casamento é nosso, e se acham isso ruim porque aceitou o convite.

2ª forma: Elas também poderiam ter colocado as duas pessoas que estavam falando pra fora do casamento ao invés de agredir só um.

3ª forma: E poderiam ter falado que se esta encomodando que então se retirassem.

“Roberta”:

Casamento

Ouve ma cena de um casamento de lesbicas onde estavam na igreja e aviam pessoas que não aviam conhecido o

casal e começaram a insultar elas pelo casamento, ofendendo, humilhando, as mulheres, depois do casamento quando ela estava no corredor indo para fora do local ela empurra o homem que estava ofendendo elas.

OBS: Esse acontecimento poderia também ter ocorrido num cartoria ou em um lugar publico por as pessoas não conhecerem o casal e estarem ofendendo-as

Três formas de superar a opreção

- Elas poderiam ter pedido para as pessoas que estavam ofendendo elas a terem que se retirem.
- Elas poderiam ameaçar elas com a lei que não permite que pessoas ofendam individuos, por classe social, escolha afetiva, ou por cor.
- Ou falar que era a escolha dela pelos direitos humanos ninguem tem nada a ver com a vida delas.

“Tais”:

Opressor e oprimido

Na 4ª cena, a idosa poderia se defender verbalmente, de maneira a não permitir ser humilhada e sem perder a razão.

Também poderia valer-se do direito de passe livre mostrando a pessoa que a desrespeitava a lei e o artigo em que a lei a protegia.

Ou pedir ao motorista que pare na delegacia para que a polícia mostre a essa pessoa que existe um estatuto que protege e ampara ao idoso.

ANEXO C

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante,

Como é de seu conhecimento, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na qual abordo as contribuições do teatro na sala de aula para a aprendizagem dos estudantes do Ensino Formal Público.

Como material a ser estudado, elegi as produções dos estudantes durante o andamento das aulas de Arte, principalmente os textos produzidos sobre as atividades teatrais para as avaliações.

Assim, solicito a sua autorização (abaixo assinada) para que o material coletado das avaliações, de sua autoria, possa compor ou ilustrar meus achados de pesquisa e ser integrado ao texto de minha Dissertação de Mestrado.

Desde já agradeço sua colaboração, que considero fundamental à realização da minha pesquisa, e ponho-me à disposição para quaisquer esclarecimentos ou sugestões.

DECLARAÇÃO

_____ declara que foi esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas da pesquisa acima mencionada e concorda com a utilização dos dados da entrevista e das observações para a sua realização.

Data: _____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do mestrando
Gustavo Machado de Araujo Reinisch