



A experiência com o teatro na formação dos professores: potencialidades à Educação Ambiental e à Educação Estética

Luciana Netto Dolci¹

Susana Inês Molon²

Resumo: Neste artigo discutimos a experiência com o teatro na formação de quatro professores. A pesquisa é qualitativa de orientação sócio-histórica. O método de análise dos dados foi a análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que as experiências com o teatro na formação desses professores revelaram que foram experiências distintas, cada qual, em seu tempo e espaço, tanto no período escolar quanto na graduação. A experiência com o teatro contribuiu na constituição dos professores pesquisados e se mantém nas suas relações intrassubjetivas e intersubjetivas pelos outros ambientes em que convivem, potencializando a Educação Ambiental e a Educação Estética. Outro ponto importante descoberto foi à presença de um professor que os incentivou a participarem do trabalho com o teatro na formação, um professor que abriu o espaço para eles terem a experiência estética em suas vidas.

Palavras-chave: Experiência. Teatro. Formação dos Professores.

The experience with the theater in teacher training: potential environmental education and Aesthetic Education

Abstract: In this article we discuss the experience with the drama in the formation of four teachers. The research is qualitative socio-historical orientation. The method of data analysis was content analysis. The results showed that experiences with the drama in the formation of these teachers revealed they were different experiences, each in his time and space, both in term time as an undergraduate. The experience with the drama contributed in the constitution of surveyed teachers

¹ Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Docente Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Docente na Universidade Católica de Pelotas - UCPel. E-mail: ldolci@hotmail.com

² Professora Associada do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pesquisadora do CNPq com Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Doutora em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social - LAPEPSO. E-mail: susana.molon@furg.br

and remains in its intrasubjetivas relations and inter-subjective by other environments where coexist, enhancing Environmental Education and Aesthetic Education. Another important point was discovered the presence of a teacher who encouraged them to participate in the work with drama in the school, a teacher who opened the space for them to have the Aesthetic Experience in their lives.

Keywords: Experience. Theater. Formation of Teachers.

Introdução

Neste artigo, a nossa discussão se dá em torno da experiência do teatro na formação escolar e profissional de quatro professores participantes desta pesquisa. Buscamos compreender como a experiência com o teatro influencia na formação destes professores. Neste texto, expomos parte dos resultados de uma pesquisa que desenvolvemos e aprofundamos a discussão acerca da noção de experiência a partir de Lev S. Vygotsky a fim de entendermos o significado da experiência com o teatro vivida pelos professores investigados.

Portanto, tratamos de buscar compreender os sentidos e os significados das experiências vividas com o teatro pelos professores. Para auxiliar nessa compreensão, é importante ressaltar que as experiências com o teatro ocorreram em momentos diversos na vida dos sujeitos em questão, assim como aconteceu com algumas lacunas, havendo, portanto, intervalos distintos entre os participantes.

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

Procedimento metodológico

A pesquisa qualitativa que desenvolvemos é de orientação sócio-histórica, sendo assim, a base teórica e a abordagem teórico-metodológica estão alicerçadas em autores como Freitas (2002); Vygotsky (2000) e Molon (2008a). A perspectiva sócio-histórica procura propiciar meios para (re)pensar o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos e os internos, considerando o sujeito com as suas relações no ambiente onde atua. Preocupamo-nos em entender e “estudar o homem como

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

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

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi importante constituir todo o processo de produção do conhecimento, ou seja, todas as etapas, “desde a escolha do objeto, a definição do problema, a elaboração dos instrumentos, a intervenção na realidade [...], passando pela produção e obtenção dos dados, e está presente também na elaboração das análises e nas reflexões” (MOLON, 2008a, p. 58).

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

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

Os professores foram selecionados com os seguintes critérios: (1) que todos estejam exercendo a atividade do teatro na escola; (2) que atuem como professores no corrente ano letivo ou/e que tenham convívio na escola onde trabalham com o teatro; (3) que desenvolvam o teatro nas suas práticas pedagógicas como um trabalho contínuo e assíduo e

(4) que estejam trabalhando com a atividade teatral com adolescentes por dois anos continuamente nas turmas em que atuam como professores de área, no mínimo. O convívio com os professores ocorreu durante dez meses; o primeiro contato foi realizado no mês de setembro do ano de 2012, e os encontros, finalizados no mês de julho do ano de 2013.

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

O método de coleta de dados possuiu um conjunto de instrumentos composto por entrevistas, observações, filmagens, fotografias, ateliê e portfólio desenvolvidos em três fases distintas. Na primeira fase, ocorreram as entrevistas com os professores, individualmente. A segunda diz respeito às observações das oficinas de teatro em que cada professor desenvolve a sua metodologia de trabalho teatral. Na terceira fase foi realizado o ateliê em quatro encontros. Escolhemos a análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007) como metodologia de análise dos dados.

As experiências com o teatro na formação

Antes de começarmos a análise, um parêntese para dizer que o conceito de experiência que estamos nos referindo está fundamentado na dimensão histórica, social e duplicada, elaborado por Vygotsky (2004) e entendido como um processo dinâmico, ativo e dialético do ser humano em suas relações intrassubjetivas e intersubjetivas. Começamos, explicando que a experiência é histórica porque possui o caráter da experiência herdada fisicamente pelo homem; melhor dizendo, “toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência de gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento” (VYGOTSKY, 2004, p. 65).

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

Dando continuidade, a experiência é social porque “disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que foram

estabelecidas na experiência de outras pessoas” (Ibid., p.65). Nesse sentido, a experiência histórica se vincula à experiência social, que é constituída pelas conexões estabelecidas na experiência de outras pessoas. São experiências originadas nas de outras pessoas porque são contadas, ditas, narradas, explicadas e armazenadas na memória, na consciência. Dialeticamente, ocorre que a consciência procede da experiência porque “a experiência determina a consciência” (Ibid., p. 80). Isso é a experiência humana geradora de consciência.

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

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

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

O pensamento citado coincide com os preceitos defendidos por Thompson:

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

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

relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história)” (SMOLKA, 2006, p.108).

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

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

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

Vale dizer que Bakhtin (2010) ressalta que a relação do sujeito com o outro problematiza a experiência e a representação da experiência, ou seja, ele abarca a diferença entre a experiência vivida, dos sentidos, dos afetos, da significação da ação e a experiência na concretização do ato em si, com as representações de cada sujeito envolvido. O ponto de encontro “está vinculado na relação do que o sujeito forma entre elas em toda a

singularidade do seu lugar único na existência” (MOLON, 2010, p. 7). Assim, cada sujeito ocupa um lugar único e singular, “na base do não-álibi no existir. Não-álibi significa sem desculpas, sem escapatórias, mas também impossibilidade de estar em outro lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo” (BAKHTIN, 2010, p. 20). Da mesma forma, Molon (2010, p.8) sustenta que “o fato de não existir álibi para a existência humana significa dizer que essa experiência, apesar de única e irrepetível, acontece no social, na história das e nas relações sociais de produção”.

Fechando o parêntese, volto ao assunto, iniciamos a discussão dos dados com a verbalização da professora Ana, que assim expressa espontaneamente as experiências com o teatro:

“Eu não me lembro da minha história de aluna sem o teatro, eu sempre gostei. Eu sou uma pessoa muito aparecida, muito extrovertida e não tenho vergonha de nada, não sou nada envergonhada. Então, eu me lembro no final da primeira série, sempre depois da aula, na hora do recreio a gente ensaiava alguma coisa, eu e as minhas amigas, fazíamos alguma apresentação, de dança, de falar em verso, sempre no final das aulas as professoras deixavam. Depois disso, fui estudar em outra escola e lá os alunos mesmo se reuniam porque queriam fazer alguma coisa e não tinha ninguém para coordenar, mas a gente queria fazer. Aí eu escrevi a peça ‘O Sonho’, que era uma menina que tinha um sonho que os bonecos dela falavam, quando ela estava dormindo e tinha uma bruxa, a gente apresentou no dia das crianças e tentamos levar adiante, mas éramos sozinhos, a gente apresentou algumas vezes e aí morreu. Nunca mais. Nós fizemos O Sonho e O Sonho II. Eu também fiz um ano e pouco de teatro no Teatro Municipal. E voltei a minha antiga escola, a escola da primeira série, para cursar o último ano do Fundamental. Depois que eu entrei na oitava série que eu vi que eu gostava daquilo mesmo. Eu tive uma professora de Português que tinha um trabalho voltado para o teatro, valorizando a escrita do aluno, a oralidade incentivando a integração do grupo e a perda da timidez. E os grupos escreviam e organizavam seus roteiros sob a orientação dessa professora. Essa professora tinha essa proposta de trabalhar com o teatro. A gente queria muito e aí a gente formou o grupo: Em Cena. E esse grupo de teatro foi além. E na minha vida as duas vezes que algum professor propôs trabalhar com o teatro, foi na oitava série e no terceiro ano da Pedagogia (professora Ana).”

No relato transcrito, podemos perceber que a professora faz uma breve retrospectiva dos momentos em que teve contato com a arte dramática durante sua formação escolar e também sua graduação. Ao trazermos a própria opinião acerca das experiências com o teatro, é importante detalharmos alguns pontos que estão implícitos na fala da professora. Ao dizer “*eu não me lembro da minha história de aluna sem o teatro, eu sempre gostei*” (professora Ana), a primeira impressão que temos é de que a professora teve a oportunidade de trabalhar com o teatro durante toda a sua escolaridade. Se a análise se limitasse à frase citada, poderíamos dizer que teria sido outra a discussão. No entanto, ao lermos todo o seu relato, entendemos que foram apenas alguns momentos em que ela teve contato com o trabalho teatral, podendo afirmar que a frase evidencia a identificação com tal atividade durante a sua vida de estudante. Ao externá-la, a professora Ana desvela

a sua experiência com o teatro, em concordância com o que afirma Smolka (2006, p. 101): “a experiência subjetiva das lembranças, na memória sentida, incorporada [...]”. Os sentidos e significados dessa professora, ao lembrar os diversos momentos em que pôde se expressar por meio da linguagem teatral, remetem novamente ao pensamento de Smolka (2006, p. 102), segundo o qual, “a experiência mobiliza imagens, lembranças, conceitos, pré-conceitos, sentidos historicamente construídos [...]”. Então, a experiência, para a professora, é algo que significou e produziu sentidos, trazendo as marcas do vivido, dos afetos e dos impactos com tal experiência.

Contudo, na sequência, não podemos deixar de mencionar a brincadeira livre que a professora relata ter experimentado no início do Ensino Fundamental e nela há interação entre as colegas, conforme ela própria verbaliza: “*sempre depois da aula, na hora do recreio a gente ensaiava alguma coisa, eu e as minhas amigas, fazíamos alguma apresentação, de dança, de falar em verso, sempre no final das aulas as professoras deixavam*” (professora Ana). Na passagem destacada, constatamos a importância do brincar livremente, deixando a motivação aflorar para concretizar a brincadeira. Na brincadeira de apresentar, representar e encenar um número artístico, a professora, quando criança, e as suas amigas não precisam obedecer a qualquer comando da professora regente, já que elas têm a oportunidade de escolher quem desempenhará os papéis. Cabe acrescentar que as crianças, ao apresentarem para a turma alguma atividade artística, defrontam-se com problemas que precisam resolver sozinhas ou, até mesmo, com o auxílio do grupo, ratificando que o brincar ajuda no processo de aprendizagem. Brincar livre é uma atividade fundamental no cotidiano escolar dos alunos pois, nessa brincadeira, eles podem criar, inventar e imaginar, externando seus desejos e vontades. Na brincadeira, a criatividade do educando aflora, possibilitando que ele construa o seu próprio saber. Conforme Vygotsky (2000, p.132),

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

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

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

A opinião da professora Madame Staël, ao evidenciar a primeira experiência com a arte de encenar, está em consonância com a professora Ana, no momento em que revela os primeiros contatos com o teatro. É importante reforçar que, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, existe a necessidade de proporcionar espaços para que haja a formação estética. Ao retomar as falas das professoras que dizem *“os alunos mesmo se reuniam porque queriam fazer alguma coisa [...] a gente queria fazer. Aí eu escrevi a peça [...]”* (professora Ana) e, ainda, *“eu gostava muito de fazer teatro nos aniversários. Então, os aniversários tinham que ter uma peça infantil”* (professora Madame Staël), nós compreendemos que as opiniões expressas remetem à vontade que elas tinham de se manifestar por meio da expressão oral e corporal, exteriorizando as suas ações e intenções ao interpretarem um personagem, uma dança, um poema. Sendo assim, ambas as professoras, durante as suas infâncias, tiveram a oportunidade de experimentar, desde cedo, a Educação Estética que, nas palavras de Marx (2010a, p.109), significa a *“emancipação completa de todas as qualidades e sentido humanos”*.

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

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

Nas situações vividas pelas duas professoras na infância, podemos dizer que a fala e o corpo eram meios de comunicação para elas apresentarem as suas criações artísticas. Com a expressão oral, desenvolviam a entonação, a dicção, a impostação da voz e a postura, enquanto na expressão corporal comunicavam além da voz, desenvolvendo as habilidades físicas, como gestos, movimentos, equilíbrio, ritmo e flexibilidade, alcançando a noção de espaço (DOLCI, 2003), tão importante nessa faixa-etária. Verificamos, nas opiniões das professoras, que esse momento foi significativo para elas, pois, ao recordarem

experiências como sendo os primeiros contatos com a arte de representar, ficou evidente que o acontecimento vivido as afetou de forma construtiva para a formação estética de ambas. Ao apresentarem as suas criações artísticas, estavam “descobrimo a sua arte; nela, descobrimo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrimo o seu mundo; nele, se descobrimo” (BOAL, 2009, p. 170).

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

E para abordar as experiências com o teatro, trazemos também outros momentos vividos pela professora Ana: *“na minha vida as duas vezes que algum professor propôs trabalhar com o teatro, foi na oitava série e no terceiro ano da Pedagogia”* (professora Ana) para acrescentar à presente discussão os sentidos e os significados de tais experiências na sua formação.

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

A manifestação da docente está em consonância com as palavras de Pino (2006, p. 57): “a experiência nos ensina que deve ser de origem múltipla e variada, como múltipla e

variada é a origem do material que compõe as nossas experiências”. A título de complementação, afirmamos que “orientar os sentidos para sentir bem [...] é procurar a forma de aperfeiçoar suas qualidades e atributos naturais para tirá-los do estado bruto [...] para levá-los ao refinamento de um grau de sensibilidade às coisas que a cultura é capaz de dar” (PINO, 2006, p. 57).

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

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

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

estudo a ter a experiência com a linguagem teatral de modo diferenciado dos demais sujeitos desta pesquisa.

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

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

Iniciamos a análise da manifestação da professora Júlia, salientando o comprometimento político e social que merece destaque ao argumentar a necessidade de mostrar para as pessoas fatos que estavam ocorrendo na época, com o intuito de conscientizá-las do problema social que se instalava em nossa sociedade. Sob tal perspectiva, a professora Júlia enfatiza esse comprometimento em sua fala: *“aquela coisa assim fervendo nas nossas vidas”* (professora Júlia), ou seja, o exato conhecimento a respeito do momento político que algumas famílias estavam vivendo, incomodava-os, inquietava-os e havia a vontade de exteriorizar o que aquelas pessoas chamadas de “os sem terra” estavam passando, vivendo e sofrendo. Ela e seu grupo tinham a necessidade de mostrar o movimento político e a causa social que estavam por trás de uma invasão, conforme ela declarou: *“nós queríamos mostrar para as pessoas os sacrifícios que aqueles colonos passavam e a violência que eles sofriam”* (professora Júlia). Isso nos leva a retomar um dos princípios da Educação Ambiental que já se fazia presente nesses jovens, já que pensá-la é entender que “qualquer objeto que possamos perceber ou criar é parte de um todo, por isso a busca de soluções para os problemas depende de uma visão de conjunto, sempre provisória e que não esgota a realidade” (LOUREIRO, 2006a, p. 127). Enfatizamos que a Educação Ambiental estava presente nas suas ações e comportamentos, pois havia a mobilização dessa professora e de seu grupo de colegas, na tentativa de uma intervenção transformadora da realidade. Desse modo, ela compreendia que a sociedade é

um conjunto de comportamentos coletivos, das relações socialmente produzidas na história. Assim, para Loureiro (2006a, p.118), a Educação Ambiental transformadora é aquela que busca compreender, por meio da atividade humana, e “ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos. [...] O que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas”.

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

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

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

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

que o professor promove “o desenvolvimento das capacidades perceptivas, o desvelamento da essência do belo nos diversos fenômenos da realidade”. (Ibid.)

Ao participar de um trabalho com o teatro, portanto, estético, percebemos a Educação Estética em sua formação docente, a saber: “*eu subi no palco, fiz e fiquei com a personagem*” e “*tudo para mim era um desafio [...] e eu comecei a ver que eu era capaz daquilo*” (professora Júlia). Na primeira frase, há uma concordância com as palavras de Estévez (2003, p. 81) e sua afirmação de que “educar esteticamente é despertar no homem seus inesgotáveis impulsos criadores e orientá-los a novas buscas e descobertas”. Na segunda frase também há uma consonância com a Educação Estética, visto que, para Vázquez (2010, p. 49), “na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou que só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo”. E nas frases destacadas estão contemplados também alguns aspectos que o teatro influencia no desenvolvimento do sujeito, entre os quais, a socialização, envolvendo o aumento da capacidade de trabalhar em grupo; a perda da timidez; o resgate da autoestima e da autoconfiança (DOLCI, 2003a; SPOLIN, 2009; SPRITZER, 2003; SLADE, 1978; REVERBEL 1996), potencializando, inclusive, a mudança no comportamento em busca de uma Educação Ambiental transformadora da sociedade (LOUREIRO, 2012).

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

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

Do mesmo modo que a manifestação anterior da professora Júlia, esse participante também expressa a sua experiência com o teatro motivada por um professor que o incentivou a conhecer a linguagem teatral durante a sua graduação. A exemplo do que foi observado em outras manifestações, destacamos novamente a importância de ter um professor que estimule o desenvolvimento do processo de Educação Estética em seus

alunos, pois, ao inserir o aluno em um processo criativo, no caso em questão, o teatro, o professor fomenta um desenvolvimento de capacidades (ESTÉVEZ, 2003; 2011) e de habilidades permeado pela atividade teatral (DOLCI, 2001).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro ponto que gostaria de destacar na fala desse professor diz respeito a ter prazer para executar alguma atividade. Isso nos remete a ter vontade, encantamento, entusiasmo, paixão pelo trabalho que está realizando, conforme ele mesmo diz: *“tem que ter um prazer todo especial em fazer, tem que fazer com prazer”* (professor Mazzini). Esse

posicionamento converge com o pensamento de Freire (2011, p. 115) transcrito a seguir: “o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso”, com o propósito de que os estudantes sintam alegria e prazer em participar deste ato e percebam que, por tal caminho estão se constituindo e se realizando como sujeitos e agentes de transformação. O pensamento em questão coincide com alguns princípios da Educação Ambiental, à medida que também tem como base a formação humana e busca promover um contínuo movimento de aprendizagem, para que haja a participação ativa na melhoria das relações e a tomada de decisão em busca da transformação das relações sociais (LOUREIRO, 2012, 2006a).

Desse modo, acreditamos que as manifestações dos professores expostas neste texto constituíram elementos significativos para a reflexão das experiências com o teatro, compreendendo os sentidos e os significados na vida dos sujeitos entrevistados enquanto estudantes. Percebemos que as diversas experiências com o teatro vividas pelos participantes tanto no período escolar quanto na graduação contribuíram na constituição de cada um deles e se propagam pelos outros espaços onde atuam. Com a discussão estabelecida, também evidenciamos que os participantes da presente pesquisa tiveram um professor que os convidou a participarem de um trabalho com o teatro. Eles tiveram um professor que atuou como incentivador para que este trabalho fosse concretizado, para que eles tivessem essa história para contar.

Considerações Finais

Ao concluir este estudo, podemos dizer que a experiência com o teatro vivida pelos professores, participantes desta pesquisa, foi uma experiência significada, sentida, constituída na história destes professores, ou seja, uma experiência histórica, social e duplicada. Compreendemos que a experiência com o teatro contribuiu para a constituição dos professores, pois foi uma experiência acumulada resultando em uma reavaliação em suas ações com o meio onde vivem.

Também destacamos o sentido do teatro na vida dos professores, pois ao revelarem as suas experiências desvelam-se mostrando um novo modo de pensar, de agir, de ser no mundo. Nesse sentido, evidenciamos que foram mudanças ocorridas a partir da experiência com o teatro que aconteceram em suas vidas profissionais e pessoais.

Assim, as experiências com o teatro na formação desses professores revelaram que foram experiências distintas, cada qual, em seu tempo e espaço, viveu esse momento de contato com a linguagem teatral tanto no período escolar quanto na graduação. A

experiência com o teatro contribuiu na constituição dos professores pesquisados e se mantém nas suas relações intrassubjetivas e intersubjetivas pelos outros ambientes em que convivem. Outro ponto importante descoberto nesta análise foi a presença de um professor que os incentivou a participarem do trabalho com o teatro na formação escolar e acadêmica, um professor que abriu o espaço para eles terem a experiência estética em suas vidas.

Com esta pesquisa conseguimos entender que a experiência com o teatro na formação dos professores amplia a discussão do trabalho com o teatro na educação, na sala de aula, visto que a experiência vivida pelos professores abriu espaço para a produção de sentidos, trazendo as marcas do vivido, dos afetos e da influência de tal experiência em suas vidas.

Referências

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

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

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

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

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

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

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2010.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3ª ed., São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DOLCI, Luciana Netto. **A influência do teatro no desenvolvimento do aluno**. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Orientador: Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, PUCRS, 2003, p. 135.

DOLCI, Luciana Netto. **O Papel do Teatro no Desenvolvimento de Habilidades**. Pelotas: UCPEL, 2001. Orientador: Prof. Dr. Jandir João Zanotelli. Monografia (Especialização em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 2001, p.86.

- ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2009.
- ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.
- ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la belleza**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, julho 2002, p. 21-29.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MOLON, Susana Inês. **A constituição do sujeito na formação continuada de professores(as)**. Campinas, SP: UNICAMP. Relatório de pesquisa de pós-doutorado, 2010, p. 1-51.
- MARTINS, Maria Helena. Processos psicossociais na constituição do educador ambiental. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em educação e inserção social**. ANPEdSUL. Itajaí, 2008a.
- MARTINS, Maria Helena. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, ISSN digital 1982 1654, ISSN impresso 1516 084X, jan./jun. 2008b.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 4ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, 2006, p. 47-70.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um Caminho do Teatro na Escola**. 2ª ed., São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VYGOSTKY, L. S.. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, Daisy Maria Barella. **Uma vida na escola em linguagem teatral**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, 2006, p. 99-118.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator: um diálogo de ações**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Submetido em: 29-09-2015.

Publicado em: 30-05-2016.