



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

**NÍVIA MAGALHÃES DA SILVA FREITAS**

**ENSINO DE CIÊNCIAS E PRÁTICAS TEATRAIS: FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA OS ANOS ESCOLARES INICIAIS**

**BELÉM-PARÁ  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

**NÍVIA MAGALHÃES DA SILVA FREITAS**

**ENSINO DE CIÊNCIAS E PRÁTICAS TEATRAIS: FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA OS ANOS ESCOLARES INICIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Valim Oliver Gonçalves, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas, área de concentração em Educação em Ciências.

**BELÉM-PA  
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do IEMCI, UFPA**

---

Freitas, Nívia Magalhães da Silva. 1983-

Ensino de ciências e práticas teatrais: formação de professores para os anos escolares iniciais / Nívia Magalhães da Silva Freitas, orientadora Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves – 2017.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2017.

1. Ciência – estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Teatro na educação. 4. Prática de ensino. I. Gonçalves, Terezinha Valim Oliver, orient. II. Título.

CDD - 22. ed. 372.35

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

**TESE DE DOUTORADO**

**ENSINO DE CIÊNCIAS E PRÁTICAS TEATRAIS: FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA OS ANOS ESCOLARES INICIAIS**

Autora: Nívia Magalhães da Silva Freitas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Nívia Magalhães da Silva Freitas aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 09/05/2017

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Valim Oliver Gonçalves  
IEMCI/UFPA – Presidente

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> France Fraiha Martins  
PPGDOC/UFPA – Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olinda Margaret Charone  
UFPA – Membro Externo

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Eduardo Paiva de Pontes Vieira  
UFPA – Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Pimentel C. de Almeida  
UFPA – Membro Interno

**BELÉM – PA  
2017**

*Vários outros mundos são possíveis.*

*Augusto Boal*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Nádya Magalhães da Silva Freitas e Francisco Rodrigues de Freitas, e irmãos Tiago Magalhães da Silva Freitas, Bruno Magalhães da Silva Freitas, pelo amor, carinho e apoio durante todo o meu curso de Doutorado.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Valim Oliver Gonçalves pela confiança, apoio e conhecimentos compartilhados no decorrer do meu doutoramento. Admiro seu trabalho e nele me inspiro para ensinar meus estudantes.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> João Manoel da Silva Malheiro pela oportunidade de participar e aprender no Grupo de Pesquisa, Estudo e Extensão “Formação de Professores de Ciências” do Campus Universitário da UFPA – Castanhal.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Eduardo Paiva de Pontes Vieira por acreditar na potencialidade da minha pesquisa e por contribuir sobremaneira no seu desenvolvimento.

Aos demais professores do Instituto em Educação Matemática e Científica da UFPA por todos os conhecimentos partilhados e que certamente contribuíram na tessitura da minha tese.

Aos colegas da pós-graduação pela convivência acadêmica e todos os aprendizados neste período.

Aos estudantes das turmas 2013/T e 2013/N por terem experimentado o desafio das práticas teatrais no seu processo formativo e com os quais aprendi muito sobre o ser e estar na docência.

A CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado.

## RESUMO

As produções de ciência e de arte representam extensões das nossas vivências e experiências e, deste modo, constituem-se formas de conhecimento. A interlocução entre Ciência e a Arte, especialmente pela mediação do teatro, constitui-se perspectiva potencializadora do ensino de ciências. O teatro, para além do entretenimento e da diversão, possibilita ações reflexivas, formativas e educativas. Nesse contexto, o trabalho de tese, ora apresentado, caminhou no sentido de responder a seguinte questão de pesquisa: em que termos experiências formativas, de futuros professores dos anos iniciais escolares, mediadas por práticas teatrais, contribuem para a aprendizagem de conhecimentos socialmente relevantes e compreensão crítica e reflexiva, no contexto do ensino de Ciências? A pesquisa qualitativa, representada pela pesquisa narrativa, na modalidade de pesquisa-formação, constitui-se opção metodológica desta tese. A experiência formativa foi desenvolvida em duas turmas do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: produções textuais individuais e em grupo, diários de aprendizagem, diário de bordo e registros em áudio e vídeo. Os dados constituídos neste trabalho foram analisados mediante Análise Textual Discursiva. A imersão nos textos de campo me possibilitou identificar três eixos de análise: (1) aprendendo a ser e a conviver, (2) aprendendo conhecimentos socialmente relevantes por mediação de práticas teatrais e (3) ideias sobre as possibilidades de mediação do teatro para ensinar Ciências. Avalio que as práticas teatrais contribuíram para a constituição de espaços de (re) criação, de vivências estéticas, de ponderações éticas, de resgate do modo como se aprende (e como se ensina também), em um processo dialético que favoreceu a compreensão da realidade, em um movimento de apropriação da arte pela ciência e a arte como forma de ampliar a compreensão da ciência no mundo. Assim, o teatro, como uma das linguagens artísticas, potencializa as possibilidades de diálogo entre ciência e arte, inserindo-se no campo da educação do sensível, na consideração da ética, da estética, das percepções, das emoções, das motivações e das relações interpessoais, na fruição de novos/outros sentidos conferidos aos objetos de estudo/ensino; constitui-se materialidade mediadora de recriação constante da cena de sala de aula – um “lugar” privilegiado de experimentação, de transformação, de renovação e de se (re)pensar o ensino e o fazer docente.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Conhecimentos Socialmente Relevantes. Formação de Professores. Práticas teatrais.

## ABSTRACT

The productions of science and art represent extensions of our experiences, and thus constitute forms of knowledge. The interlocution between Science and Art, especially through the mediation of the theater, constitutes a potential perspective of science education. Theater, in addition to entertainment and fun, enables reflective, formative and educational actions. In this context, the thesis presented here aims to answer the following research question: in what terms the formative experiences of future teachers of the early school years, mediated by theatrical practices, contribute to the learning of socially relevant knowledge, notably in the sense of critical and reflective understanding, in the context of science education? Qualitative approach, represented by narrative research, in the form of research-training, constituted the methodological option of this thesis. The data gathered in this work were analyzed by Discursive Textual Analysis. The immersion in the field texts allowed me to identify three axes of analysis: (1) learning to be and to live together, (2) learning socially relevant knowledge through theatrical practices and (3) ideas about the possibilities of theater mediation to teach Sciences. The formative experience was developed in two classes at Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, of Instituto de Educação Matemática e Científica, of Universidade Federal do Pará. The instruments used in the research were: individual and group textual productions, diaries and audio and video record. I believe that theatrical practices contributed to the constitution of spaces of (re) creation, aesthetic experiences, ethical considerations, recovered the way how learns (and how teaches), in a dialectical process that favored the understanding of reality, in a movement of appropriation of art by science and art as a way to expand the understanding of science in the world. Thus, as one of the artistic languages, theater enhances the possibilities of dialogue between science and art, inserting itself in the field of a sensitive education, in the consideration of ethics, aesthetics, perceptions, emotions, motivations and interpersonal relationships, in the fruition of new/other meaning conferred to objects of study/teaching; it constitutes mediator materiality of constant recreation of the classroom scene – a privileged place of experimentation, transformation, renewal and (re) thinking about teaching and do teaching.

**Keywords:** Science Education. Socially Relevant Knowledge. Teacher Training. Theatrical Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1.....	56
Foto 2.....	94
Foto 3.....	98
Foto 4.....	100
Foto 5.....	106

## SUMÁRIO

SINOPSE.....	11
PRIMEIRO ATO: NO DESCORTINAR DAS HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE.....	14
CENA 1: PRIMEIROS PASSOS.....	15
CENA 2: ENCONTROS ENTRE CIÊNCIA E ARTE.....	19
SEGUNDO ATO: PERCURSO METODOLÓGICO DA AÇÃO FORMADORA E DA PESQUISA.....	36
CENA 1: A LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS NO PALCO.....	37
CENA 2: NOS CAMINHOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO.....	40
CENA 3: NA TESSITURA DO ENSINAR E APRENDER CIÊNCIAS.....	48
TERCEIRO ATO: APRENDENDO A SER E A CONVIVER.....	65
CENA 1: A MOTIVAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA.....	70
CENA 2: A AUTONOMIA COMO CAMINHO PARA O CONHECIMENTO.....	74
CENA 3: O DESPERTAR DA CRIATIVIDADE.....	77
CENA 4: AS PEDRAS NO CAMINHO DO TRABALHO EM GRUPO.....	84
QUARTO ATO: APRENDENDO CONHECIMENTOS SOCIALMENTE RELEVANTES POR MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS TEATRAIS.....	88
CENA 1: A QUESTÃO DA EXPLORAÇÃO E ABUSO SEXUAL INFANTIL.....	91
CENA 2: A QUESTÃO DA DIVERSIDADE E DO PRECONCEITO.....	103
QUINTO ATO: IDEIAS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DO TEATRO PARA ENSINAR CIÊNCIAS.....	113
CENA 1: O QUE VI E O QUE SENTI POR MEIO DO TEATRO.....	115
CENA 2: O QUE APRENDI E O QUE VOU FAZER COM ISSO.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>155</b>

## SINOPSE

Organizo este texto em cinco **Atos**, divididos em várias **Cenas**. Os atos correspondem às seções e as cenas às subseções do texto. A primeira seção, intitulada **“PRIMEIRO ATO: NO DESCORTINAR DAS HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE”**, está organizada em duas cenas. Este ato trata de meu memorial referenciado, focalizando minha formação e opções acadêmicas, que me motivam a propor a pesquisa que dá conformação à tese aqui apresentada. Faço isto como pesquisadora narrativa, papel que nesta pesquisa assumo e que justifico e fundamento no avançar do texto. Na cena 1, nomeada de **“Primeiros passos”**, direciono os holofotes para momentos da minha história de vida, entrelaçada ao meu objeto de pesquisa. Destaco minha paixão pelo teatro desde a infância e as experiências vividas como estudante de graduação e de pós-graduação que me levaram aos caminhos docentes, até o encontro com o ensino de Ciências.

Na cena 2, que denomino **“Encontros entre Ciência e Arte”**, faço um mergulho nos autores que fundamentam as relações entre Ciência e Arte e descrevo outras experiências como professora-pesquisadora iniciante. Além disso, dou ênfase às experiências vividas e leituras “saboreadas” no âmbito do doutorado que me fizeram desenhar este trabalho de tese.

Concluo esta seção com a apresentação da pergunta de pesquisa e objetivos que me moveram na elaboração desta tese.

Organizo a segunda seção, intitulada **“SEGUNDO ATO: PERCURSO METODOLÓGICO DA AÇÃO FORMADORA E DA PESQUISA”**, em três cenas. Na cena 1, intitulada **“A Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens no Palco”**, descrevo como está organizado em termos estruturais e pedagógicos o curso onde busquei meus sujeitos de pesquisa. De maneira breve, informo que o curso está voltado para a formação inicial de professores para ensinar Ciências e Matemáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental *pari passu* com o ensino da Língua Materna e dos Estudos Sociais.

Na cena 2 do segundo ato, nomeado **“Nos caminhos da pesquisa-formação”**, apresento as minhas opções metodológicas pela pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na modalidade narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2011). A pesquisa realizada é compreendida por Josso (2010) como uma pesquisa-formação, pois ambas as intencionalidades –

formar e pesquisar – ocorrem juntas e a pesquisa ocorre sobre a formação e no contexto de formação. Quanto à metodologia de análise, opto pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) que me auxilia a compreender os dados construídos nesta pesquisa. Ainda nesta subseção, destaco a escolha dos sujeitos participantes da investigação.

Já na cena 3 do segundo ato, chamada “**Na tessitura do ensinar e do aprender Ciências**”, busco descrever os encaminhamentos de ensino da temática Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II, no eixo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, com um total de 40 estudantes, em duas turmas do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI).

A terceira seção, nomeada “**TERCEIRO ATO: APRENDENDO A SER E A CONVIVER**”, trata-se de uma seção de análise de resultados na qual intenciono trazer as compreensões que emergiram dos textos de campo, que me fizeram entender que, para trabalhar com o teatro para ensinar Ciências, os estudantes necessitaram desenvolver conhecimentos atitudinais que contribuíram também para a apreensão de conhecimentos socialmente relevantes. Esta seção está organizada em quatro cenas. A primeira cena evidencia que os estudantes necessitaram estar motivados para a construção das atividades. A segunda cena retrata que os estudantes buscaram construir de forma autônoma os conhecimentos necessários a apresentação das tarefas. A questão da criatividade é discutida na terceira cena, na qual os sujeitos relatam que puderam exercitar a criatividade por meio das práticas teatrais. Encerro este ato com a quarta cena que evidencia as dificuldades do trabalho em grupo na consolidação das atividades teatrais.

Na quarta seção, também de natureza analítica, como a anterior, intitulada “**QUARTO ATO: APRENDENDO CONHECIMENTOS SOCIALMENTE RELEVANTES POR MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS TEATRAIS**”, trato dos textos teatrais construídos pelos estudantes/participantes desta pesquisa, que expressam conhecimentos socialmente relevantes por eles elencados. Este ato se encontra organizado em duas cenas. A primeira cena está intitulada “**A questão da exploração e abuso sexual infantil**” e a segunda cena está intitulada “**A questão da diversidade e do preconceito**”, nelas discuto as abordagens e aprendizagens apresentadas pelos estudantes ao tratarem destes temas.

Por fim a quinta seção, intitulada “**QUINTO ATO: IDEIAS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DO TEATRO PARA ENSINAR CIÊNCIAS**” trata das ideias docentes referentes ao trabalho com o teatro para ensinar Ciências, configurando-se como mais uma seção analítica. Este ato está organizado em duas cenas. Na primeira cena, nomeada “**O que vi e o que senti por meio do teatro**”, narro, em diálogo com a literatura pertinente, as sensações relatadas pelos sujeitos da pesquisa relacionadas à vivência com as práticas teatrais na temática. Na segunda cena, nomeada “**O que aprendi e o que vou fazer com isso**”, discuto as aprendizagens docentes e possibilidades de mobilização dessas aprendizagens na futura docência.



## 1° ATO

*NO DESCORTINAR DAS  
HISTÓRIAS DE UMA  
PROFESSORA INICIANTE*

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. [...] A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem se misturam. [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.

(Guimarães Rosa)

## **CENA 1: OS PRIMEIROS PASSOS...**

Penso o quanto é difícil escrever sobre a trajetória de minha vida. O que trazer para o papel? Como narrar a minha história? Que detalhes enfatizar? Destaco, nas páginas seguintes, aspectos que me são singulares e que vão ao encontro da construção do meu objeto de pesquisa. Nesse sentido,

Quando invocamos a memória, não estamos entendendo como algo que se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. Sabemos que a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e cada cultura (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 113).

Assim, por meio das memórias do que foram minhas vivências, busco delinear a história da minha formação.

O teatro esteve presente em minha vida desde criança, época em que, acompanhada dos meus pais, tive a oportunidade de assistir várias peças infantis. Até os oito anos de idade, vivi na minha cidade natal, Rio de Janeiro, que possui cultura fortemente voltada para o teatro, para o público de todas as idades. Achava fascinante o ato de representar. O teatro sempre me atraiu como expectadora. Por vezes, me imaginava na história vivida pelos personagens. No âmbito escolar, participei da construção de textos teatrais e, algumas vezes, assumi o papel de uma personagem, cujas experiências traziam-me aprendizagens significativas e prazerosas.

Nesse sentido, Granero (2011) refere que teatro incita os estudantes para a observação de si próprios e do outro, despertando neles a habilidade de aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e ampliar a capacidade de externar seus sentimentos de maneira positiva, com colaboração e respeito.

Ainda na minha infância, eu e minha família mudamos para o estado de Roraima, capital Boa Vista. Essa mudança foi devida ao ingresso dos meus pais na

carreira docente do ensino superior, o que futuramente se tornaria também meu ensejo de profissão. Lembro-me que nessa idade gostava muito de criar e cuidar de animais. Esse meu interesse pelos animais foi facilmente reconhecido no bom desempenho em Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. No terceiro ano do Ensino Médio, prestei vestibular, tanto para Medicina Veterinária quanto para Ciências Biológicas. Optei por cursar Medicina Veterinária e me estabeleci no estado do Pará para dar continuidade aos meus estudos.

Ainda na faculdade, fui aprovada no concurso de Monitoria, no exercício da qual tive a oportunidade de auxiliar o professor nas aulas teóricas e práticas, despertando meu interesse pela docência. Durante minha graduação, alguns professores me chamaram atenção pelo modo que lecionavam e pela receptividade dos estudantes em aprender os conteúdos por eles ensinados. Eu os admirava e refletia: quero ser igual, quero não apenas aprender, quero ensinar, quero colaborar com o aprendizado do outro. Acredito ter sido a partir desses momentos, que percebi minhas primeiras afinidades com a docência. A monitoria, de fato, apresenta-se “como um importante espaço no qual se pode conceber os alicerces iniciais de uma formação voltada para a docência” (SANTOS; LINS, 2007, p. 7).

No término da minha faculdade, fui chamada para exercer atividades técnicas de Defesa e Inspeção Agropecuária no governo do Estado do Pará. Destaco que nesse período tive oportunidade de empreender ações de educação sanitária que muito me interessavam, pois nesse momento ministrava palestras às autoridades municipais, criadores de animais, estudantes de escolas técnicas, de ensino médio e fundamental, principalmente sobre a importância da vacinação de animais e sobre algumas doenças dos animais transmitidas aos homens e vice-versa (zoonoses).

Por vezes, ministrei palestras para comunidades distantes de Paragominas e era prazeroso ver o interesse das pessoas quando eram marcados eventos deste tipo. De novo, um reencontro com a docência. Sempre fui “tocada” pela docência. Uma motivação que não sei explicar. Mas compreendo que é justamente a motivação o fator responsável “pela intensidade, direção, e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta” (SANTOS; SANTOS; ALMEIDA, 2011, p.1666).

Ainda no mesmo período, ministrei aulas no turno da noite para estudantes da Escola de Educação Tecnológica do Pará – Paragominas, durante 4 meses, no

módulo de Avicultura, a estudantes que seriam técnicos em pecuária ao final do curso. Esse momento foi decisivo para consolidar o meu objetivo, já trilhado durante a graduação, o qual dizia respeito à carreira docente. Nesse sentido, concordo com a ideia de que a “identidade profissional do professor está em constante transformação” (VEIGA, 2008, p. 18), pois, durante meu percurso de formação em nível de graduação e especialização, a partir das ações por mim desenvolvidas como docente, fui me transformando a cada dia, e fui me identificando como professora, e me constituindo como pessoa e profissional. Assim, a “identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados” (VEIGA, 2008, p. 18).

Após o término do meu contrato com o governo do estado do Pará e a conclusão de um curso de Especialização, decidi me preparar para a seleção do Mestrado em Saúde e Produção Animal na Amazônia, ofertado pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no qual obtive aprovação. Ingressei no mestrado, ainda sem uma definição concreta do que trataria em meu projeto de pesquisa. No primeiro ano, enquanto pesquisava sobre o que realizar no Mestrado, segui cursando as disciplinas. E uma das primeiras disciplinas – “Metodologia da Pesquisa Sistêmica na Amazônia” – me traria então uma sensação jamais vivida antes e, ao mesmo tempo, tão esperada: como me tornar uma pesquisadora e conhecer um pouco sobre as questões amazônicas. A disciplina iniciou primeiramente com leitura de textos de autores como Lakatos e Edgar Morin e discussões na sala de aula sobre o que é Ciência.

Nesse período, interessei-me particularmente por essas leituras, e acredito ter sido nesse momento que comecei a me interessar pela área de ensino de Ciências. O desejo, nesse sentido, foi se consolidando com o contato com alguns estudantes do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e suas pesquisas. O entusiasmo desses mestrandos em pensar o ensino de Ciências sob uma perspectiva dinâmica e inovadora me chamou muita atenção, em oposição às propostas que contemplam, quase que exclusivamente, a transmissão mecânica de informações “em que as Ciências têm sido ensinadas como uma coleção, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar” (KRASILCHIK, 1987, p. 52). Passei a pensar na possibilidade de dar prosseguimento em minha formação, no doutorado, a partir da linha que levasse em consideração o ensino das Ciências.

Paralelo a esta disciplina do mestrado cursei o Estágio de Docência, disciplina obrigatória do Mestrado em todos os semestres para os bolsistas. Na realidade, não via como uma obrigação e, sim, como uma etapa que me proporcionaria preparação adequada para a carreira docente, a qual me sentia particularmente feliz em realizar. Neste ponto, apresento minha concordância com as afirmações de Pimenta e Lima (2005; 2006, p. 6), quando dizem que “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade de prática instrumental”. No Estágio, tive a oportunidade de ministrar e auxiliar aulas teóricas e práticas junto aos estudantes do curso de graduação em Medicina Veterinária do 5º e 7º semestres.

Particularmente motivada pelas minhas vivências concernentes à docência e, especialmente interessada na ampliação dos meus conhecimentos e em outras possibilidades de trabalho, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A oportunidade de realizar um curso de Licenciatura em Biologia me deixou muito entusiasmada, especialmente no que diz respeito ao ingresso na docência.

Em outro momento, tive oportunidade de exercer atividades técnicas em Vigilância Sanitária. Contudo, eram tarefas em sua maioria técnicas e não proporcionavam momentos para atividades educativas, o que eu lamentava. Neste mesmo período, defendi minha Dissertação de Mestrado.

Consegui minha primeira publicação na área de ensino de Ciências, junto ao II Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica, realizado em Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, com o trabalho intitulado “Convivendo com o inimigo”: uma abordagem da dengue no ensino de Ciências, juntamente com os estudantes de mestrado e doutorado do PPGEEM, fruto de pesquisa conduzida no módulo “Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania”, do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará.

Pretendendo dar continuidade ao meu processo de formação, me inscrevi no processo seletivo do curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do IEMCI-UFPA (PPGEM/IEMCI/UFPA), pois acredito que o ensino de Ciências é uma área muito próxima à minha formação inicial, e condizente com a minha segunda formação, Licenciatura em Ciências Biológicas, na época em andamento.

Senti necessidade de me aproximar das leituras da área de ensino de Ciências para a construção do meu projeto de tese. Meu encantamento com as propostas dos mestrandos que tive oportunidade de ter contato me fez pensar em propor algo inovador e que pudesse trazer contribuição para o ensino de ciências.

Seguindo as reflexões de Rivero (2004), concordo quando o autor aponta para a necessidade de uma formação alicerçada por exigências que dêem conta de um perfil cidadão e profissional, com oportunidades de enfrentar a maior quantidade de desafios quanto às competências sociais, quais sejam: capacidade de tomada de decisão, habilidade de comunicação, criatividade, etc., além de uma formação sólida de conhecimentos.

Nesse sentido, por ter experienciado uma educação voltada para a memorização de conteúdos científicos e nem sempre compreender a relação destes com o cotidiano das pessoas, senti necessidade de me engajar nessas discussões, pensando nas possibilidades alternativas de sua abordagem. Então, decidi investir na aproximação entre Ciência e Arte, realizando o ensino de ciências mediado pelo teatro, no contexto da educação científica e de questões socialmente relevantes e, nesse contexto, investigar a formação de professores. Com esse propósito, passei a estudar e a buscar fundamentação teórica que me subsidiasse a concretizar essa intencionalidade pedagógica e investigativa.

## **CENA 2: ENCONTROS ENTRE CIÊNCIA E ARTE**

O universo científico apresenta-se intrinsecamente relacionado ao universo artístico. Ciência e Arte, produções tipicamente humanas, há muito integram a história das civilizações (SPINELI; PINHEIRO, 2011). Acreditando que o teatro pode ser um instrumento que potencializa as possibilidades de diálogo entre Ciência e Arte, de forma a sensibilizar os sujeitos quanto à compreensão de questões socialmente relevantes. Compreendo, como Ianni (2004, p.11), que são “muitos, em todo o mundo, os que reconhecem que as ciências e as artes se encontram e se fertilizam contínua e reiteradamente”.

As experiências vividas no teatro no período de minha infância, a possibilidade de proporcionar um ensino de ciências diferenciado na escola futuramente, aliadas a leituras e discussões sobre educação científica me motivam

sobremaneira a realizar a pesquisa que dá origem a esta tese. Corroboro com Ryngaert (2009), *apud* Teles (2013), quando diz que é o momento das instituições escolares pensarem em pesquisas que mostrem processos metodológicos para o desenvolvimento de práticas teatrais em salas de aula, entretanto, sem estabelecer “modelos” para uma pedagogia do teatro, pois dessa forma estaríamos empobrecendo a perspectiva do teatro no ensino, de um modo geral.

Para Cachapuz (2014) tem sido um desafio trazer para o campo da prática a concepção interdisciplinar entre Arte e Ciência, mais precisamente no contexto da Educação em Ciências. Segundo o autor, se deve à própria ideia de interdisciplinaridade veiculada: de que a interdisciplinaridade pretendida é construída apenas com base nos conhecimentos disciplinares e tem deixado de lado saberes não disciplinares oriundos de outros campos. Somadas a essa dificuldade de ordem epistêmica, têm-se, ainda, as políticas educacionais voltadas para a instrução (especialmente no ensino médio), em detrimento da educação, ausência de materiais didáticos ou, ainda, formação inadequada de professores. Esses problemas ocorrem em vários países. Todavia, é possível verificar transformações, tanto no ensino como na formação de ciências, fundamentadas em propostas locais de trabalho e abrangendo o uso de diversos suportes como a poesia, pintura, teatro, dentre outros (CACHAPUZ, 2014).

As discussões em torno das contribuições atribuídas ao teatro na educação têm longa data. Para que essa contribuição possa ocorrer de fato, o teatro tem enfrentado diversas barreiras no campo do ensino, na produção e na apresentação de uma peça teatral (SOUSA, 2010). Wilker (2010) reforça que em nossa sociedade ainda permanece a máxima de que apenas as pessoas privilegiadas economicamente podem ter acesso às diversas dimensões da arte, seja na questão da produção, ou no acesso aos meios culturais e artísticos, assim como no ensino. Concordo, então, com a ideia de Koudela (2010) que afirma que o teatro, como proposta educacional, precisa sofrer um processo de mudança e democratização para ser reintroduzido no que ela chama de *malhas apertadas e complexas* da sociedade contemporânea de massa.

A constatação de que apenas as pessoas privilegiadas economicamente têm acesso aos bens culturais não ocorre somente nas escolas. Ela é reflexo da própria relação estabelecida pelo Estado com a cultura. Em resumo, muitas cidades brasileiras não viabilizam atividades culturais e de lazer com recursos dos cofres

públicos (WILKER, 2010). Acredito que a prática teatral voltada para a sala de aula de qualquer disciplina ou temática pode se constituir instrumento de transformação de um ensino que ainda se configura como memorialístico, para um ensino para a vida. Um ensino que pode ser capaz de tocar o sujeito no sentido de que ele possa refletir e se posicionar sobre questões cotidianas/científicas que são relevantes para a sociedade em que vive.

Somadas às experiências no âmbito da educação em Ciências já citadas, destaco outras voltadas para a co-orientação de trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) e monografia de especialização em Educação em Ciências e Matemáticas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do IEMCI-UFPA (PPGEM/IEMCI/UFPA). Considero essas experiências acadêmicas como momentos de aprofundamento teórico e de maior inserção na área de conhecimento em que passo a atuar, a área de Educação em Ciências. Dessa maneira, essa etapa se constituiu em *momentos-charneira*<sup>1</sup>, nos quais me percebi extremamente responsável pela orientação pedagógica de qualidade a ser dada aos meus orientandos. Eu já não era apenas aluna de pós-graduação.

Nos processos de estudo e diálogo com meus orientandos, passei a compreender que a pesquisa no ensino é essencial, como diz Galiuzzi, a seguir:

A pesquisa não é o único caminho para o desenvolvimento profissional, mas é essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional. Acredito que por meio dela, o professor [...] se profissionaliza porque desenvolve a capacidade de fazer perguntas; de procurar respostas; de construir argumentos críticos e coerentes; de se comunicar; de se entender sempre como sujeito incompleto e a capacidade de reiniciar o processo, mas nunca do mesmo lugar. Em síntese, o sujeito que usa a pesquisa como processo de formação permanente, desenvolve a capacidade investigativa, a autonomia e a criatividade (GALIAZZI, 2011, p. 48).

Assim, acredito que o profissional docente deva ser dotado de capacidade investigativa, autonomia e criatividade – pressupostos mencionados pela autora acima citada – pois, somente a partir daí, ele será adequadamente preparado para a formação de cidadãos cômicos, aptos à tomada de decisões, fundamentada em princípios científicos, e não no senso comum. Demo (2006, p. 42-43) destaca que:

---

<sup>1</sup> Momentos- charneira “[...] designados como tal porque o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a- uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades.” (JOSSO, 1988, p. 44).

[...] a pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto; [...] pesquisa como diálogo é o processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

É no sentido de uma formação emancipatória que Antunes e Padilha (2010) mencionam a importância de uma educação integral baseada nos princípios e propostas da educação cidadã, ou seja, uma educação que adote “certa concepção e certa prática da educação para e pela cidadania” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 41). No meu entendimento, tais princípios dizem respeito às características de um ensino motivado pelo desenvolvimento de pesquisas.

Ao iniciar meus estudos de doutorado, tive a oportunidade de compreender como os conhecimentos científicos foram sendo construídos ao longo da história da humanidade e como vem sendo usados ao longo do tempo, como a Ciência e os cientistas eram vistos e o que era considerado científico/senso comum e que verdades absolutas não existem. Passei a compreender que, em realidade,

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É o juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade (SANTOS, 1988, p. 68).

A ciência representa uma das formas de explicar e conceber o mundo. O contato com essas leituras me fez refletir sobre as questões da ciência, e como nós a temos como salvadora de todos os problemas da humanidade. Nesse sentido, a “alta estima pela ciência não está restrita à vida cotidiana e à mídia popular. É evidente no mundo escolar e acadêmico e em todas as partes da indústria do conhecimento” (CHALMERS, 1993, p. 17).

Passei a compreender, também, que é necessário que busquemos, como professores de ciências, desenvolver uma alfabetização científica. Dessa forma, corroboro com a perspectiva de Chassot (2003), que afirma que a alfabetização científica converge para transformação do mundo em uma sociedade melhor, pois os conhecimentos veiculados auxiliam homens e mulheres a realizar uma leitura do

mundo onde vivem. E que leva em consideração não apenas a qualidade de vida da população atual, mas, igualmente, das populações futuras.

Associada à preocupação com a necessidade de uma alfabetização científica, em substituição ao ensino memorialístico, também me intrigava o que vem sendo construído e veiculado pela ciência, ou seja, das implicações da ciência e, por seu turno, da tecnologia, em relação à sociedade e ao meio ambiente. Para mim, tudo isso era novo, mas percebi que essa preocupação era objeto de estudos e de pesquisas, especialmente no âmbito da abordagem CTS de Educação em Ciências, ou seja, as intenções da perspectiva CTS são, justamente, problematizar o mito da superioridade, das formas de decisões tecnocráticas e da crença salvacionista da ciência e da tecnologia, além da necessidade de compreender que existem construções subjacentes à produção do conhecimento científico e tecnológico (AULER; DELIZOICOV, 2001).

Martins e Paixão (2011) referem, ainda, que a cultura científica nas sociedades contemporâneas está baseada nas várias inter-relações Ciência, Tecnologia e Sociedade e, para isso, é preciso que o contexto de ensino e de aprendizagem contemple temáticas que discutam relações dessa natureza. Entender questões socioculturais, políticas e econômicas que influenciam caminhos da educação em Ciências é imprescindível para trilhar um eixo orientador da investigação e da intervenção no âmbito da educação em Ciências.

Destaco também minha primeira experiência como docente colaboradora da UFPA, campus de Breves, na Ilha do Marajó. Fui convidada para ministrar duas disciplinas na área da Didática para estudantes do Curso de Ciências Naturais. Sinto-me satisfeita por estar ao mesmo tempo na Pós-graduação em Educação em Ciências, pois o meu olhar para essas disciplinas foi certamente renovado. Cada experiência vivida na graduação e na pós-graduação me fez refletir sobre o planejamento de trabalho com os estudantes e me fez ajudá-los a projetar perspectivas futuras de trabalho com seus alunos.

É neste ponto, que posso referir que a partir de toda a vivência narrada, me foi possível construir o objetivo geral da pesquisa, a saber: **compreender em que termos experiências formativas mediadas por práticas teatrais, contribuem para a aprendizagem de conhecimentos socialmente relevantes e compreensão crítica e reflexiva de futuros professores dos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental no contexto do ensino de Ciências.**

É fato que o ensino de Ciências tem enfrentado múltiplos e crescentes desafios. É bem verdade que são muitas as questões a serem problematizadas nessa área. Destaco, aqui, uma questão de fundo para mim, aquela que fala sobre a necessidade de adoção de uma nova/outra postura, aquela que desloque o educando do lugar de mero espectador dos fatos para a cena do cidadão, ou seja, aquele que possa pensar e sugerir soluções para problemas vigentes na sociedade (AMARAL, 2007).

É nesse sentido, que tenho me inspirado no trabalho desenvolvido por Paulo Freire (1921-1997) e Augusto Boal (1931-2009), ao instigarem a aprendizagem e participação social das pessoas, oportunizando aos sujeitos trilharem seu caminho em conexão com o meio social, por meio do desenvolvimento do próprio conhecimento, que é marcado pelas vivências no âmbito do contexto social. Além disso, os autores acreditam, e eu também, que é papel da educação capacitar o indivíduo para o exercício da cidadania e para por em prática a democracia alicerçada em princípios éticos. Complementando essa ideia, acredito que a educação e a arte são elementos de luta que proporcionam mudanças efetivas na sociedade, em compromisso com o contexto social em que estão presentes, corroborando com Baraúna (2013).

Santos e Schnetzler (2001), baseados no conceito universal de cidadania, afirmam que educar para cidadania é dar condições para que o indivíduo possa atuar na sociedade democrática, garantindo assim seus direitos e o compromisso com os deveres em sociedade. Os autores acima compreendem que atuar é um processo de conquista, realizado pelo próprio indivíduo, não é algo tido como uma dádiva ou algo que já está pronto e acabado. Segundo eles, é a instituição escolar que desenvolve essa participação e que não é por meio do recebimento de um certificado de conclusão de estudos que vai oportunizar a efetiva participação na sociedade.

Partilho da mesma opinião de Alarcão (2011), no sentido de que necessitamos ter em mente que para que se exerça essa cidadania, exigem-se das pessoas a habilidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos. Freire (1996) ressalta que pensar certo não é algo divino e que muito menos se encontra nos manuais escolares que os professores, tidos como intelectuais, utilizam. E que o pensar certo que ultrapassa o

ingênuo tem que ser desenvolvido pelo próprio estudante em associação com o professor formador.

Para que essa cidadania possa ser posta em prática, os indivíduos necessitam desenvolver a capacidade de compreensão de que a cidadania:

[...] assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão (ALARCÃO, 2011, p. 25).

A escola é de grande importância quando consideramos a formação da cidadania, mas não é a única responsável por esse processo. Outras instituições que compõem a sociedade também são colaboradoras nesse processo, por exemplo: o convívio familiar, clubes, associações, sindicatos, partidos políticos, etc. Outro fator a ser considerado nessa discussão é que a escola possa desenvolver mecanismos para que o aluno participe ativamente do processo de ensino, que o mesmo possa fazer opções e adotar parâmetros resultantes das discussões das diferentes idéias em sala de aula (SANTOS; SCHNETZLER, 2001).

Ademais, destaco que no ensino de Ciências devemos privilegiar, dentre outros aspectos, “conteúdos sempre em função de sua importância social, de seu significado direto na vida dos alunos” (SELBACH et al., 2010, p. 35). Em outros termos, os conteúdos devem problematizar as questões sociais, políticas, ambientais, éticas, dentre outras, de modo a contribuir para a constituição de processos autônomos de construção de conhecimento (ZABALA, 2002). Deste modo, cumpre-se a função social da educação, qual seja a de formar cidadãos preparados para a tomada de decisão relativa aos problemas cotidianos. Além do mais, a educação deve propiciar aos alunos intervenção qualificada na realidade e contribuir para uma transformação socialmente significativa.

Alarcão (2011) refere que o maior desafio para os professores será o de trabalhar com seus estudantes (futuros cidadãos) a habilidade de trabalho colaborativo e autônomo, além do espírito crítico. A autora refere, ainda, que devemos ter cautela, pois esse espírito crítico não se desenvolve por meio de *monólogos expositivos* e, sim, por meio de diálogo, embate de idéias e de práticas, além de ouvir a si mesmo e permitir-se a autocrítica.

Corroboro com Santos e Schnetzler (2001), no sentido de que devemos abandonar a ideia ingênuo de que estamos formando cidadãos, quando ensinamos Ciências. Não estamos formando cidadãos apenas ensinando conceitos científicos.

Entendemos que a questão da cidadania é muito mais complexa, envolvendo aspectos da nossa organização social, política e econômica. Certamente, perpassando pela educação de valores morais, aquela que ajuda o aluno a diferenciar e pensar sobre os valores que são significativos para ele, por meio de suas próprias experiências.

Selbach et al. (2010, p. 37) citam ainda que cabe ao professor “ajudar os alunos a confrontar e ressignificar informações relevantes no âmbito da relação que estabelecem com a realidade, capacitando-os para reconstruir significados”. No contexto de uma nova postura, o professor deve favorecer o desenvolvimento de situações de aprendizagens que possibilitem questionamentos e investigações. A perspectiva é que o aluno aprenda a construir conhecimento, para ser e estar no mundo de modo participativo, como requer o verdadeiro sentido de cidadania.

Concordo com Klisys (2010, p. 105), ao afirmar que “tantos são os recortes que podemos fazer da realidade”; então, por que não fazê-lo com autoria, autonomia e arte? Nesse processo, os sujeitos têm a oportunidade de se expressar, de construir novos significados e novos referenciais, de ampliar suas compreensões e de plasmar em sua produção artística as suas leituras de mundo (VASCONCELLOS, 2006). Compreendo que o teatro pode constituir mediação que aproxima ciência e arte, na apreensão de diversos objetos de ensino de Ciências.

Klisys (2010, p. 13) afirma que a Ciência e a Arte “são espaços de possibilidades, investigação, autoria, autonomia, construção de conhecimentos e subjetividade”. Embora possam parecer improváveis as relações estabelecidas entre ciência e arte, podemos afirmar que tanto na criação científica quanto na criação artística, os atores desses processos, cientista e artista, não se diferenciam na fecundidade do ato criador. Cada um com o seu objeto de trabalho, o cientista e o artista, aproximam-se a partir do pressuposto da criação inerente tanto ao processo científico quanto ao artístico.

Por essas razões é que investi na apreensão de aspectos relativos à formação inicial de professores que ensinam ciências, especificamente da problematização das questões socialmente relevantes, mediatizada pela articulação ciência e práticas teatrais (queremos tocar, sensibilizar). A partir dos aspectos mencionados, é possível apresentar a questão principal de pesquisa que nos mobiliza à realização da presente pesquisa-formação, a saber:

▪ Em que termos experiências formativas, de futuros professores dos anos escolares iniciais, mediadas por práticas teatrais, contribuem para a aprendizagem de conhecimentos socialmente relevantes e compreensão crítica e reflexiva, no contexto do ensino de Ciências?

Para buscar compreender essa questão, trago o seguinte objetivo geral e respectivos objetivos específicos:

▪ Compreender em que termos experiências formativas, mediadas por práticas teatrais contribuem para a aprendizagem de conhecimentos socialmente relevantes e favorecem compreensão crítica e reflexiva de futuros professores dos anos escolares iniciais no contexto do ensino de Ciências.

- Compreender em que termos as práticas teatrais produzidas por estudantes, contribuem para a aprendizagem de conhecimentos socialmente relevantes;

- Ponderar em que termos as experiências formativas vividas contribuem para a construção de ideias docentes sobre a mediação do teatro para ensinar Ciências nos anos iniciais de escolaridade.

A proposição dos objetivos de pesquisa fundamenta-se na observação de que tanto a arte como a ciência nos colocam no campo da sensibilidade e, por sua vez, nos convidam à interpretação de mundo (MOLDER; HISSA, 2011). O teatro pode mediatizar os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens, inserindo-se no contexto de novos paradigmas para a ciência como a complexidade (CAVASSIN, 2008). Entendo que as possibilidades de aproximação entre ciência e arte, por meio do teatro, se inserem no paradigma da complexidade, pois este nega a fragmentação dos conhecimentos, e admite o teatro como possibilidade de mediações em vários campos, inclusive no ensino de Ciências.

Ancoro-me em Cachapuz (2014), que refere que Arte e Ciência podem aprimorar a qualidade da educação fornecida aos estudantes e ensinar aos professores irem além de suas aulas habituais agregando sensibilidade ao seu fazer

docente, por acreditar que a relação Ciência e Arte desenvolve uma visão não redutora do conhecimento.

Santos (2007) afirma que o ensino de Ciências, na maioria das escolas, vem sendo desenvolvido de forma canônica, descontextualizado da sociedade. Os estudantes não conseguem compreender a relação entre o que estudam em Ciências e seu dia-a-dia. Para eles, estudar Ciências se resume a decorar nomes complexos, classificar fenômenos e resolver problemas por meio de algoritmos. Nascimento e Linsingen (2007) entendem que no caso específico do ensino básico, espaço cuja disciplina de Ciências Naturais é desenvolvida, é extremamente relevante a discussão de temas interdisciplinares que abordem as relações CTS, visto que essa abordagem não possui uma única ciência como referência.

Por sua vez, ao considerar o que afirma Demo, ou seja, que “o conhecimento científico está longe de ser noção consensual e tranquila” (DEMO, 2010, p. 17), avalio que a ciência apresenta por si só um “tom teatral”, pois está impregnada de controvérsias, disputas, argumentação, contra-argumentação, imbróglio<sup>2</sup>, elementos convenientes à elaboração de um texto teatral.

**Assim, defendo a tese de que o teatro potencializa as possibilidades de diálogo entre ciência e arte, inserindo-se no campo da educação do sensível, na consideração da ética, produzindo um novo senso comum, já que tem a possibilidade de perturbar, provocar, deslocar formas de ensinar e aprender, podendo se constituir mediação significativa de (re) criação na (futura) docência – um “lugar” privilegiado de experimentação, de transformação, de renovação de si e de pensar a futura prática pedagógica, de maneira mais sensível.**

Por outro lado, depreendo que tanto a busca de conhecimentos (para a elaboração do texto teatral, por exemplo) quanto o debate, argumentações e outras (questões problematizadas), entre outros aspectos, o desenvolvimento de valores podem se fazer presentes quando trabalhamos com o teatro. Daí um ponto de inflexão entre Ciência e Teatro (Arte), ora evidenciado, sob meu ponto de vista, nesta proposta de pesquisa-formação, no contexto de processos de formação de professores para os anos escolares iniciais, em Ciências.

---

<sup>2</sup> Designa uma situação complexa (PAVIS, 2011).

As produções de ciência e de arte representam extensões das nossas vivências e experiências e, deste modo, constituem-se formas de conhecimento. As ponderações de Vasconcellos (2006, p. 42) dão conta de que a arte oportuniza espaços de reflexão/ação, “objetivando a não possível manipulação dos conhecimentos científicos e das novas tecnologias”. Portanto, assumindo uma postura de análise crítica da realidade.

Também compreendo que favorecer a experiência artística de sujeitos contribui para apreensão do saber com “sabor”, com emoção (sensibilidade) e com sensação, entre outros aspectos – é formação por meio do prazer (VASCONCELLOS, 2006). Portanto, envolve a dimensão sensível do humano e, dentre outros aspectos, colabora para inserção do ser humano no mundo com qualidade social, justamente na apreensão sensível das múltiplas questões (social, econômica, política, ambiental, ética, etc.) que se afiguram na atual sociedade, em processo de intensa transformação, pois possibilita aos sujeitos (re)conhecer a natureza do mundo.

Para Koudela (2010), no ambiente escolar geralmente não se aprende por meio da experiência, mas por meio da didática. Daí a importância do aprendizado estético que possibilita a integração com a experiência. Uma nova experiência é proporcionada pela transposição simbólica no objeto estético. São as formas simbólicas que revelam as experiências, permitindo novas percepções por meio da construção da forma artística. O aprendizado artístico é consolidado em produção de conhecimento. Penso o teatro, como um processo contínuo de criação e apropriação autônoma de conhecimentos pelos estudantes, e não algo que lhes é oferecido de forma acabada para ser apenas reproduzido, sem oportunizar uma reflexão crítica a respeito de uma determinada situação.

Apoio-me nas ponderações de Molder (2003 apud MOLDER; HISSA, 2011, p. 246), a saber:

Penso mais a ciência como ciência-saber, diferentemente da técnica e da tecnociência, está à procura de interpretações criativas, de representações, de novos arranjos lidos através da linguagem convincente, clara e que dialoga. [...]. O que penso de ciência a se reinventar, libertando-se da sua inutilidade, se aproximando muito da sua concepção de arte.

Pensando assim, podemos romper com compreensões de uma ciência descontextualizada, desligada da realidade, asséptica, neutra, ingênua, reducionista etc, o que o campo da arte já superou (MOLDER; HISSA, 2011). Mesmo porque a

“ciência não se distancia da interpretação, leitura, representação, criação, fabricação [...] ciência e arte são motivadas por movimentos aproximados” (MOLDER; HISSA, 2011, p. 247).

Entendo que na aproximação de ciência e arte, a leitura do mundo permite ao sujeito tomar consciência do lugar onde está inserido, ao mesmo tempo em que este o percebe em suas múltiplas dimensões, antes impregnado unicamente pela racionalidade tecnocientífica, o que certamente obstaculiza a visão complexa do ser humano e do mundo. Nos termos de Morin (2003, p. 25), é preciso, ao mesmo tempo, “reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais”.

Ao considerar todas as dimensões que conformam o mundo e a nós mesmos, há a possibilidade de (re) encontro com realidades valiosas da constituição dos seres humanos e do próprio mundo sob uma ótica mais humanizadora e sensível. Compreendo que a “arte, como as demais formas simbólicas, é uma modalidade de simbolização com a qual o homem constrói sua realidade, engendrando conhecimento com suas próprias perspectivas e valores” (FURLANETTO, 2012, p. 36).

Nestes termos, pondero que a arte é fundamental na relação do ser humano com o mundo, pois engendra novas/outras leituras, com possibilidade de conferir visibilidade aos aspectos antes inquestionáveis de estar e atuar no mundo. Com esses argumentos, defendo a necessidade de nos contrapor à ideia mitificada de que a arte pertence ao campo das subjetividades e a ciência como inerente ao campo da racionalidade.

Vasconcellos (2006, p. 35) avalia a importância do teatro “como instrumento de socialização, politização e educação”. Podemos afirmar que a “arte é um fenômeno comum a todas as culturas, desde as mais primitivas às mais civilizadas, desde as mais antigas às mais atuais” (VASCONCELLOS, 2006, p. 40-41). O teatro, desde a Grécia Antiga, adentrou diferentes campos societários, tais como religião, política, cultura, educação, dentre outros (GRANERO, 2011; MAREGA, 2011). Assim, o desenvolvimento do teatro apresenta um longo constructo histórico que coincide com a evolução das sociedades.

Cachapuz (2014) refere que as aproximações entre Arte e Ciência não são recentes. No século XVI, o paradigma desta aproximação remonta à obra de

Leonardo da Vinci, considerado ícone histórico renascentista e transversal nos seus conhecimentos. O artista possuía verdadeiro fascínio por diversas áreas de conhecimento, como: Arte, Biologia, Matemática e Engenharia, dentre outras. Em sua época, Leonardo da Vinci foi um artista que lançou mão dos recursos disponíveis para criar novas formas para observar e registrar o mundo a sua volta. Contribuiu para a descrição dos efeitos do colesterol em nosso organismo e seus desenhos de anatomia passaram pelas mãos de médicos e cientistas de vários lugares do mundo que almejavam compreender o funcionamento do corpo humano. Além do seu interesse pela anatomia, o artista realizou diversos estudos sobre animais e plantas (FERRARI, 2012).

A ideia de que o teatro pode contribuir para o processo educacional é antigo (LOPES, 2004; GARDAIR, 2012) e pode ser verificada na *Arte poética* de Aristóteles, no teatro ocidental, assim como no teatro da Idade Média que se utilizou da linguagem teatral para ensinar a vida dos santos. A igreja realizava seus sacramentos em espetáculos que se disseminaram pela Europa, tornando-se muito popular (LOPES, 2004). No período da Renascença, como refere ainda Lopes (2004), os estudiosos das obras clássicas representavam peças latinas e buscavam resgatar a cultura greco-romana por meio do teatro.

No Brasil, a primeira atividade teatral que se tem conhecimento foi introduzida pelo Padre Anchieta, extremamente didática e com o intuito de impor a religião e a cultura europeia à população nativa. Tem-se o registro de uma carta do Marquês de Pombal ao vice-rei Marquês do Lavradio recomendando a construção de teatros, no sentido de que o teatro seria um bom instrumento de educação, embora a recomendação estivesse repleta de regras e restrições do que se poderia ou não encenar (HELIODORA, 2008).

No século XX, o chamado *living newspaper*<sup>3</sup>, nos Estados Unidos, utilizava fontes documentais como material dramático e almejavam a educação política (PEIXOTO, 2006). No período entre 1960 e 1970, o teatrólogo brasileiro Augusto Boal desenvolveu experiências teatrais no Brasil, na Europa, na América Latina e África (LOPES, 2004; GARDAIR, 2012) que objetivavam a educação política por

---

<sup>3</sup> De acordo com Marcelo Soler (2008, p. 50) *apud* Giordano (2013), “as peças do *Living Newspaper* eram escritas por pesquisadores-escritores que tomavam notícias de jornais da época. A teatralização das atualidades do cotidiano tinha como função informar o público, mobilizando-o para agir política e socialmente. Eram peças comprometidas com a dramatização das notícias da sua época.”

meio do teatro interativo. Registrando a relevância desse brasileiro para a compreensão política e educacional do teatro, apresento, a seguir, informações sobre sua vida e obra.

Augusto Pinto Boal nasceu no Rio de Janeiro e era descendente de imigrantes portugueses. O dramaturgo referia que todo o teatro é político e comparava a política a uma arma bastante eficiente, pela qual as elites buscam se apoderar para exercê-la como ferramenta de dominação. Mas ele também acreditava que o teatro pudesse ser um instrumento de libertação, por meio da criação de novas formas teatrais. Criou, então, o Teatro do Oprimido, baseado nas ideias de Marx e Brecht, um sistema teatral que tem a proposta de abolir a separação entre atores e espectadores. Para o autor, todos, sem exceção, deveriam representar, por todos devem ser a voz das transformações necessárias em nossa sociedade (SOUSA, 2010).

Em virtude das características desse sistema teatral, o teatro precisa estar ligado à realidade das pessoas, revelando como os grupos sociais estão organizados e que pontos envolvem a opressão exercida pelas classes que detém o poder. O referido autor mostra, então, algumas variações teatrais que permitem essa mudança de organização tradicional do teatro (ator-espectador) nas quais, de fato, o indivíduo possa agir ativamente na encenação. A título de exemplo, é possível citar: o teatro-jornal (que foi adaptado e trabalhado nesta pesquisa), o teatro do invisível, teatro-fotonovela, teatro-fórum, teatro legislativo, entre outros (TELLES, 2004).

Uma das grandes referências no século XX da dramaturgia mundial e do teatro alemão foi Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956), além de dramaturgo, poeta e diretor. Desenvolveu o teatro épico, que faz oposição ao chamado teatro dramático. Para Brecht, no teatro dramático o público é levado a ter uma ilusão da realidade e, conseqüentemente, perde a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico em relação à situação apresentada. Na tentativa de romper essa “ilusão”, ele aposta no efeito do *distanciamento* e na abolição de qualquer coisa que no teatro venha a causar alguma forma de ilusão (SOUSA, 2010; BRECHT, 2005).

O efeito do *distanciamento* ou *estranhamento* foi criado por Brecht de modo a suscitar em quem está assistindo a peça uma “estranheza” de forma que o espectador se conscientize de uma situação que até mesmo já pudesse estar estabelecida (SOUSA, 2010; BRECHT, 2005). Ademais, outra iniciativa que tornou

possível a relação teatro-educação são as peças didáticas de Bertolt Brecht (GARDAIR, 2012).

As peças didáticas são textos considerados narrativos e descritivos que vão além de uma característica meramente técnica, mas que servem para divertir e levantar questões sobre a existência do ser humano e, ao mesmo tempo, ensinar questões éticas e morais em um dado contexto histórico e social. O ponto chave desse sistema está em provocar o pensamento e a reflexão crítica, para suscitar uma transformação social (GONÇALVES, 2010).

Talvez as propostas dos dois teóricos acima, Brecht e Boal pareçam iguais, mas é importante esclarecer as diferenças entre elas. Para Boal a poética do oprimido se reverte na poética da libertação. Em outras palavras, para Boal existe a necessidade de abolir quem “assiste” a encenação, tornando-o livre de uma condição opressiva (PEIXOTO, 2006; BOAL, 2013). Na teoria de Brecht, também conhecida como poética de conscientização (BOAL, 2013), o espectador delega poderes “[...] para que o personagem atue, mas não pense em seu lugar (a experiência teatral seria reveladora no nível da consciência, mas não no nível da ação)” (Peixoto, 2006, p. 17). Boal entende que teatro é ação e que ele é um ensaio para a revolução (BOAL, 2013; PEIXOTO, 2006).

Gostaria também de considerar, neste texto, a relevância do teatro de criação coletiva que tem como característica a participação igualitária de todos os integrantes da peça, abolindo a ideia de uma única liderança no fazer teatral, que corresponderia à função do diretor (FISHER, 2003). Esse sistema teatral, se assim posso me referir, me remete a uma prática de sala de aula que acredito contribuir efetivamente na formação do aluno. Aquela em que ele participa do seu processo de aprendizagem com o outro. Afinal de contas, a docência e a aprendizagem não se fazem sozinhas, estamos sempre aprendendo com os nossos pares.

Na aproximação entre ciência e arte, três peças teatrais importantes não podem deixar de serem citadas, de acordo com Gardair e Shall (2009): “Vida de Galileu” (1956), de Bertolt Brecht, “Os Físicos” (1960), de Friedrich Dürrenmatt, e “O Caso Oppenheimer” (1964), de Heinar Kipphardt. Esses textos foram escritos entre as décadas de 1950 e 1960 e estão relacionados à nova responsabilidade do cientista frente à sociedade, no que concerne à repercussão da bomba atômica e aos potenciais de criação e destruição inerentes à energia nuclear.

Entretanto, a relação entre ciência e arte (teatro) vai além das peças referidas. A dramaturgia mundial é rica em outros textos teatrais, dos mais diferentes estilos e épocas, que introduzem o cientista em cena e/ou tratam temas relacionados às ciências: “A Estátua Amazônica”, de Araújo Porto Alegre (1851); “Lição de Botânica” (1906), de Machado de Assis; “Copenhague” (1998), de Michael Frayn, ou “A Prova” (2000), peça escrita por David Auburn, constituem alguns exemplos (GADAIR; SHALL, 2009).

Koudela (2010) menciona que no percurso histórico da pedagogia do teatro, durante um longo período, o conceito de teatro era conhecido como apresentação de uma produção. Justamente, porque a questão educacional foi embasada a partir de uma concepção psicológica e sociológica e não considerava a construção estética realizada pelos participantes. Essa dicotomia entre processo e produto fez por diversas vezes que se compreendesse por resultado de aprendizagem uma “produção”, sem levar em consideração o processo de construção estético do conhecimento.

Cabe referir que o teatro, para além do entretenimento, da diversão, possibilita ações reflexivas, formativas e educativas (VASCONCELLOS, 2006; MAREGA, 2011). Além do mais, a “função do teatro seria a de possibilitar encontros capazes de gerar novas formas de pensar, sentir, agir” (ARMILIATO; ARAUJO, 2011, p. 134). Portanto, por tudo o que foi anteriormente referido, conjugar ciência e arte na leitura do mundo, mediadas pelo teatro, apresenta perspectivas potencializadoras, se consideramos que ao longo da trajetória do ensino de ciências, esta foi (e ainda é) marcada pela presença do modelo tradicional de ensino. Considero que, temos que ponderar sobre os processos de ensino e de aprendizagem que “permitam assegurar a formação e o desenvolvimento do ser humano” (MORIN, 2003, p. 8). Logo, no presente tempo, não cabem processos restritivos na formação de indivíduos.

Para Medina (2010), esforços estão sendo feitos na intenção de humanizar a ciência nos currículos de ensino de ciências, a exemplo de eventos, atividades e projetos que relacionam ciência e arte, com o intuito de uma maior aproximação entre esses dois campos e um maior interesse pelas questões científicas por parte do público em geral. O autor acredita que o desenvolvimento de estratégias educativas que conjuguem arte e ciência pode trazer inovações para o ensino de

ciências no ambiente formal das escolas ou nos ambientes de ensino não-formais de natureza diversa.

O ensino de ciências mediado pelo teatro pode tornar-se relevante para promover educação integral, articuladora de vários conhecimentos, de saberes e de sensibilidades na leitura e compreensão do mundo. Ademais, o teatro pode mostrar as contradições da sociedade com seus múltiplos determinantes. Neste ponto, concordo com Santoro (2006, p. 74), ao referir que carecemos “do saber técnico para responder aos desafios tecnológicos, mas necessitamos também de outros saberes, do saber ético, do saber político”. O teatro, nesse contexto, pode agregar a esse conjunto de saberes, elementos importantes como a criatividade e a expressão na construção da crítica.

Considero com Canda (2010, p. 244) que “a arte traz, em si, um intenso rigor pedagógico por estimular ações de interação social, apuro da percepção e motivação da criação”. No âmbito do ensino de ciências, o teatro pode problematizar e comunicar as múltiplas questões implicadas no desenvolvimento da sociedade, afastando o ensino do modelo tradicional, recolocando o sujeito como responsável pela sua própria aprendizagem, o que contribui para a constituição de novos/outros significados ao processo de ensino e de aprendizagem.

Tecidas ponderações sobre as relações existentes entre Ciência e Arte, e apresentado meu percurso formativo, em íntima relação com minhas experiências charneiras, em discussão com a literatura pertinente, chego às minhas motivações investigativas como professora-pesquisadora iniciante e construo, a partir de múltiplas conjunções, a pergunta de pesquisa e objetivos que me permitiram elaborar esta tese. Parto, agora, para próxima seção intitulada “**Segundo ato: percurso metodológico da ação formadora e da pesquisa**”, na qual apresento as opções metodológicas que me possibilitaram construir os dados da pesquisa.

Nesse sentido, optei por escrever a seção em três cenas. A cena 1 corresponde a esclarecimentos referentes ao lócus da pesquisa, a Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Já na cena 2, anuncio minha opção metodológica pela pesquisa qualitativa, na abordagem narrativa, na modalidade de pesquisa-formação, além de caracterizar os sujeitos escolhidos para colaborar com a pesquisa. A terceira e última cena da próxima seção trata da súpula de todos os encontros da temática “Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II”, no eixo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.



## 2º ATO

*PERCURSO METODOLÓGICO DA  
AÇÃO FORMADORA E DA  
PESQUISA*

## CENA 1: A LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS NO PALCO

A presente pesquisa ocorreu no âmbito da temática “Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II”, no eixo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, com 40 estudantes, em duas turmas do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Cabe destacar, neste ponto, que o curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens está voltado para a formação inicial de professores para ensinar Ciências e Matemáticas nos anos iniciais do ensino fundamental *pari passu* com o ensino da língua materna e dos estudos sociais.

Os preocupantes resultados nacionais e internacionais referentes ao ensino de Ciências, assim como, leitura (língua materna) e Matemática, provocaram preocupação com o processo de escolaridade que vem sendo mantido em nosso país. O Conselho Nacional de Educação (CNE) conclamou as universidades a refletirem **em que sentido poderia se melhorar o ensino propondo soluções e elaborando projetos experimentais de ensino diferenciado/formação profissional diferenciada** com o intuito de superar os obstáculos que se apresentavam (PPC, 2012).

A explicação para os baixos índices de aprendizagem dos que apresentam grandes dificuldades para ler, escrever e muito menos pensar de modo lógico, autônomo e projetivo se deve à formação de profissionais docentes despreparados e pela falta de estrutura escolar. Existe uma carga de responsabilidades voltada ao profissional pedagogo generalista que tem incumbência de ensinar todas as disciplinas de uma turma, sem o devido preparo em ciências e matemática, por exemplo. Esses profissionais têm sido formados no âmbito extremamente teórico, com conhecimentos pertencentes à área dita *pedagógica*, em detrimento das outras áreas, como a linguagem, Ciências e Matemática (PPC, 2012).

Com a preocupação da formação política de um sujeito crítico e baseada no conceito de *ser social* é que entra em cena esta Licenciatura. O curso apresenta uma proposta pedagógica que é capaz de comunicar conceitos, conhecimentos e saberes docentes que darão suporte à prática docente do futuro professor (PPC, 2012).

É importante que o futuro professor dos anos iniciais, formado por esta licenciatura, se reconheça como cidadão ativo na sociedade, perceba a complexa rede de relações existentes entre a natureza científica e tecnológica, além das variadas linguagens para entender as relações de (re) significados na sua formação docente (PPC, 2012). O projeto pedagógico deste curso, a meu ver, é um convite para desenvolver trabalhos diferenciados, oportunizando qualidade de ensino. Acredito que o trabalho com o teatro é perfeitamente possível na perspectiva do curso, pois os princípios norteadores deste curso vêm ao encontro de algumas teorias vinculadas ao teatro, sendo este considerado como mais uma forma de expressão e comunicação, linguagem, portanto.

Neves e Santiago (2009) afirmam que dentre todas as artes, o teatro é sem dúvida a arte que busca desenvolver o indivíduo em sua forma mais completa, por meio do trabalho corporal, de voz, raciocínio e emoções. O teatro tem sido o lugar onde se entrelaçam emoções, ideias e visões de mundo, sendo considerado então instrumento de prática social (CHAPATO, 2012).

Estudiosos do teatro, a exemplo de Bertold Brecht e Augusto Boal, preconizam em suas teorias o pensamento crítico a respeito de assuntos sociais e contribuem para que os indivíduos participantes da ação teatral busquem por transformações deste cenário. Por isso, acredito que o teatro pode se consolidar como um elemento mediador de aprendizagens. Especialmente do lugar de onde falo agora: a Licenciatura Integrada e arrisco dizer que de outros cursos de licenciatura também. Entendo que é preciso sair da inércia e por em prática projetos com potencial para contribuir para a transformação da educação do nosso país.

A estrutura curricular do referido curso está organizada em Eixos Temáticos, que são referentes aos estudos de conhecimentos científicos e pedagógicos específicos de conteúdos a serem ensinados. Inclui, ainda, conhecimentos específicos e de cunho instrumental que buscam uma visão interdisciplinar e o trabalho na perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) (PPC, 2012).

Esses eixos se articulam em temas e assuntos, que são desenvolvidos por meio de atividades didático-pedagógicas diversificadas (como por exemplo, exposições docentes, palestras, estudos de textos, pesquisa orientada, estudos de casos etc.). Além disso, incluem-se nessa organização teórico-metodológica de

ensino as práticas pedagógicas antecipadas à docência, os estágios, as atividades complementares e o trabalho de conclusão do curso.

O curso apresenta uma proposta curricular organizada em seis grandes *Eixos Temáticos*, considerados não disciplinares. São eles: i) Aquisição de Leitura e Escrita; ii) Teoria e Prática Docente em Ciências e Matemática; iii) Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências, Matemática e Linguagens; iv) Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; v) Construção de Conceitos e Uso de Linguagens em Ciências e Matemática; e vi) Estágios de Docência (FRAHIA-MARTINS, 2014).

Frahia-Martins (2014) destaca que os elementos levados em consideração no currículo do curso apresentam diferenças em componentes voltados para a formação geral, para a formação básica para a docência e a formação específica do ensino de Ciências, Matemática e Linguagens. São essas diferenciações que sustentam e permitem os encaminhamentos dos eixos, temas e assuntos. Os componentes voltados para a formação geral proporcionam o desenvolvimento de uma abordagem multidisciplinar de questões consideradas importantes para conhecimento científico e social, permitindo criar um ambiente favorável ao conhecimento da realidade atual. Não menos importantes, neste contexto, estão inseridas atividades relacionadas à arte e à cultura, que contribuem na formação do futuro docente.

Em relação aos componentes de formação básica docente, esta licenciatura prima por atividades que explicitem as relações teoria e prática, considerando, desta forma, elementos teórico-metodológicos imprescindíveis no trabalho docente. Isto só é possível por meio de diversos recursos didático-pedagógicos e de estímulos para que os estudantes participem de forma significativa das tarefas propostas nas temáticas, seja no ambiente de sala de aula ou extraclasse (FRAHIA-MARTINS, 2014).

Quanto aos componentes de formação específica, estes dizem respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades que são particulares de cada área de conhecimento integrante desta proposta curricular, buscando uma visão ampla e integradora dos conhecimentos. Neste sentido, a proposta curricular se estrutura em torno de quatro eixos de alfabetização, a saber: alfabetização linguística, alfabetização científica, alfabetização matemática e alfabetização digital (FRAHIA-MARTINS, 2014).

O processo investigativo-formativo ocorreu em um semestre letivo, 45 horas em cada turma, totalizando 90 horas de carga horária de minha experiência docente. Durante o processo de formação privilegiado nesta pesquisa, vários temas foram tratados, cujo enfoque dizia respeito a questões socialmente relevantes, e tais questões foram problematizadas por práticas teatrais. Entendo que esse é o caminho para proporcionar uma educação cidadã e integral dos indivíduos, pois as práticas teatrais podem criar um ambiente mediador e com mais sensibilidade na discussão de determinados conhecimentos.

Para fins de entendimento de quais temas/assuntos/conteúdos foram trabalhados, apresento a ementa da temática, a saber: Educação e cidadania; aspectos históricos dos direitos humanos; educação em direitos humanos, multiculturalismo e educação inclusiva; discussões relacionadas à inclusão econômica e ao direito ambiental.

É necessário deixar claro que eu não era professora efetiva da referida temática e sim o docente, Prof. Dr. Carlos (nome fictício), professor parceiro desta pesquisa. A ideia de me inserir nesta temática foi sugestão de minha orientadora, por sua experiência na Licenciatura. E em conjunto analisamos que os assuntos/temas que são trabalhados com os estudantes nesta temática seriam propícios ao desenvolvimento de minha pesquisa. Então, procuramos o docente responsável pela temática e apresentamos a proposta da pesquisa, tendo recebido seu aceite imediato na parceria necessária. Inicialmente, fizemos algumas alterações no cronograma para que o trabalho com o teatro pudesse ser inserido durante as aulas.

Destaco que o professor Carlos sempre me deixou à vontade para desenvolver minha proposta de trabalho e estava sempre aberto à discussão após as aulas. Isso, de certa forma, me trouxe tranquilidade e segurança para seguir com a proposta.

## **CENA 2: NOS CAMINHOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO**

Esta pesquisa se configura como qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na modalidade narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2011). A investigação qualitativa para os referidos autores tem como objetivo

compreender fenômenos em toda a sua complexidade e no seu ambiente natural. As informações obtidas são designadas pelo termo *qualitativo*, justamente por ser repleto de detalhes que descrevem indivíduos, lugares, experiências e conversas. Neste sentido, privilegiei um contato estreito com meus sujeitos de pesquisa no ambiente de sala de aula como professora/pesquisadora, para que pudesse compreender os fenômenos a que me propus a analisar.

Na pesquisa em pauta, adoto a nomenclatura cunhada por Josso (2010) de pesquisa-formação, uma das dimensões da pesquisa narrativa. A pesquisa-formação baseia-se na compreensão de que os processos formativos envolvem uma dimensão de conhecimento e quem dele participa é capaz de descrevê-los, seja essa construção individual ou em grupo. Para que as discussões destes processos formativos sejam consideradas significativas é essencial que os indivíduos busquem se envolver em todos os momentos das atividades por conta própria e que, além disso, sejam capazes de se integrar com os grupos e nas negociações propostas por eles (JOSSO, 2010).

O dispositivo-cenário “pesquisa-formação”, é dessa maneira qualificado pela autora justamente pelo fato da pesquisa colaborar para a formação dos indivíduos. Permite um ambiente em que os indivíduos sejam capazes de construir aprendizagens tanto reflexivas como interpretativas. Além disso, cria um espaço no qual os indivíduos se permitam questionar sobre seus projetos de vida e de suas necessidades formativas (JOSSO, 2010).

A pesquisa narrativa tem sido largamente utilizada em trabalhos que versam sobre a experiência educativa. Sua utilização, de acordo com Connelly e Clandinin (1995, p.11) se justifica, “pelo fato de que nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. Nesse sentido, o estudo da narrativa, é o estudo da maneira como os seres humanos experimentam o mundo. Enquanto método, a pesquisa narrativa, chama atenção pelo fato de reproduzir as experiências de vida, sejam de caráter pessoal ou social e carregam os sentidos dessas experiências. Para Galiazzi e Mello (2005, p. 4) apud Cousin (2010, p. 72):

A pesquisa narrativa é um modo de compreender a experiência. Ela é uma colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um período, em um lugar ou em uma série de lugares, em uma interação social considerando o contexto à sua volta. Um pesquisador entra nesta matriz se pondo no meio/no limiar desses caminhos e progride com o mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda como no meio desse viver, contar, reviver e

recontar, as histórias das experiências que dão sentido à vida de pessoas e instituições. A pesquisa narrativa é histórias vividas e contadas.

Clandinin e Connely (2011) referem que o pesquisador narrativo na etapa de campo jamais está sozinho, apenas transcrevendo a experiência de outro indivíduo, ele vive a experiência da própria pesquisa. A experiência da narrativa do pesquisador então tem dois lados, vivencia a experiência e também sendo parte da própria experiência. São essas proposições que me fazem acreditar que a pesquisa narrativa é a modalidade que me auxilia sobremaneira em minha pesquisa, além da própria pesquisa-formação. Vivenciar de perto (como pesquisadora e professora) e entender que sentidos esses futuros professores dão às experiências das práticas teatrais para ensinar ciências, e o que eles pensam sobre a experiência em termos futuros, representam no conjunto, o movimento que venho tecendo na escrita desta tese.

A pesquisa narrativa oportuniza, então, que vozes, relatos e memórias dos sujeitos participantes do processo investigativo sejam considerados, produzindo informações que auxiliam o pesquisador na escrita e interpretação de seus dados de campo. E ainda permite que o leitor se ponha no lugar do pesquisador/sujeitos da pesquisa, além de configurar uma linguagem mais humanizada, diferente da linguagem tecnicista/científica (FRAHIA-MARTINS, 2014).

Para Gonçalves (2011), uma boa narrativa deve despertar em quem lê, a possibilidade de refletir sobre sua vivência profissional ou pessoal. O leitor mergulha na história contada e produz significados que são seus, reconhecendo-se de alguma forma naquela situação, trazendo à tona memórias de situações semelhantes vividas, dando novo significado a elas.

Em seu estudo sobre como a narrativa contribui para a investigação sobre ser professor, Cunha (2009) enfatiza a dupla dimensão da pesquisa narrativa (investigação e formação) que delega ao professor o papel de sujeito da investigação, reposicionando-o no centro das pesquisas educacionais, pois da mesma maneira que a pesquisa narrativa permite ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante o espaço para a formação docente, por meio da reflexão coletiva e socialização profissional. Dessa maneira, o papel do pesquisador não se reduz a uma simples descrição, ele tem a tarefa da escuta sensível na qual “capte” elementos e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que incidam sobre as problemáticas construídas (SOUZA, 2011).

O pesquisador em investigação narrativa tem a possibilidade de negociar significados de interpretação com seus sujeitos de pesquisa. Como prevê a pesquisa qualitativa de forma geral, o investigador não é neutro. E as interpretações dessas vozes e os textos de campo estão imbuídos de suas próprias opiniões, crenças e utopias. Nesse sentido, é impreterível o cuidado com questões a serem negociadas e que posteriormente estarão sob análise interpretativa (GONÇALVES, 1999).

Para Aragão (2011) os instrumentos utilizados na recolha de dados da modalidade narrativa são representados pelos diários de campo, entrevistas, documentos oficiais, etc. Esses instrumentos significam os textos de campo, segundo Clandinin e Connelly (2011).

Na minha pesquisa, construo vários textos de campo, tais como: produções textuais individuais oriundas de atividades propostas, como texto das atividades de encenações teatrais, diários de aprendizagem e um questionário final, além das transcrições das gravações em áudio e vídeo. Os registros dos vários momentos do processo foram realizados em diário de bordo (pesquisador – observação direta). Solicitei ao professor Carlos que respondesse uma questão aberta com o seguinte teor: sobre a experiência com o Teatro na temática e que ideias ele compartilha após a experiência realizada na temática sob sua responsabilidade, incluindo práticas teatrais no ensino de Ciências e na formação dos futuros professores.

Analiso os dados construídos a partir dos textos de campo, levando em consideração a Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 7), a ATD “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Assim, a análise textual “[...] trabalha com textos, podendo partir de materiais já existentes ou esses podem ser produzidos dentro da própria pesquisa” (MORAES, 2007, p. 87).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a ATD se estrutura em quatro pontos. O primeiro, nomeado de desmontagem dos textos ou unitarização compreende o exame do texto em seus pormenores, fragmentando-os com o intuito de alcançar as unidades constituintes que são os enunciados relativos ao objeto em estudo. Podemos referir ainda, que o “[...] conjunto de textos submetidos à análise costuma ser denominado o *corpus* [e importa numa] multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados” (MORAES, 2007, p. 87). O termo

*corpus* também pode ser compreendido em um sentido mais amplo, agregando imagens e outras expressões linguísticas (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O segundo ponto refere-se ao estabelecimento das relações entre as unidades de base ou categorização, etapa que une componentes unitários na constituição de conjuntos que partilham de elementos próximos, provendo, desta maneira, o sistema de categorias. O terceiro ponto faz referência à emergência de uma compreensão renovada do todo permitida pelo fato do pesquisador ter se impregnado pelos materiais da análise nas etapas anteriores. Essa compreensão é revelada pelo metatexto que representa justamente o empenho do pesquisador em explicar a compreensão que se mostra como resultado de um novo arranjo de elementos fabricados nas etapas anteriores (MORAES; GALIAZZI, 2011).

De acordo com Moraes (2007, p. 100), um metatexto para ser válido deverá ser construído “a partir da inserção no texto de falas e citações de fragmentos dos textos analisados”, e tais inserções são denominadas de interlocuções empíricas. No momento da produção dos metatextos, as interlocuções teóricas, que nada mais são do que os diálogos com autores que versam sobre os temas ou fenômenos em foco, também são relevantes para esta validação. Nesse processo, os autores dos textos precisam ver a representação de suas ideias nas construções teóricas realizadas nos metatextos (MORAES, 2007).

Na quarta etapa é importante destacar que apesar do ciclo de análise se configurar como etapas racionalizadas e em certa maneira planejada, constitui-se em um processo auto-organizado em que vêm à tona as novas compreensões. A culminância do trabalho não pode ser prevista. Por isto mesmo, é de extrema relevância o mergulho nos dados para que emergja essa nova compreensão (MORAES; GALIAZZI, 2011). Enquanto o pesquisador não estiver impregnado das vozes dos participantes da pesquisa, não consegue chegar a essa nova compreensão e construir a lógica do metatexto a ser construído.

Entendo que, ao trabalhar com a pesquisa qualitativa, o que importa são os fenômenos complexos envolvidos na investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e não a quantidade de sujeitos que serão investigados. Foram escolhidos 4 grupos que realizaram a atividade que recebeu o nome de *Encenação Final*<sup>4</sup> (Grupo 1, 2, 5 e 6).

---

<sup>4</sup> Para facilitar o entendimento do leitor e demonstrar a amplitude dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, me propus a transcrever a apresentação das *Encenações Finais* em forma de **roteiros teatrais** (e que consta no apêndice deste texto). É importante frisar que me propus apenas a

Apesar de os grupos escolhidos totalizarem 40 estudantes, foram selecionados 9 participantes que apresentaram contribuições consideradas relevantes. Estão representados por nomes fictícios. Além disso, também analiso o depoimento do professor Carlos, parceiro desta pesquisa por entender que suas contribuições são valiosas na tessitura dessa tese.

A escolha dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios: a) ter respondido ao diário de aprendizagem referente à atividade do *Telejornal* e da *Encenação Final*; b) ter participado da construção e apresentação em sala de aula da atividade da *Encenação Final* da temática; c) ter respondido ao questionário final apresentado no último dia de encontro da temática.

A opção de análise dos diários de aprendizagem, tanto da atividade do *Telejornal* como da atividade da *Encenação Final* é explicada pelo fato de que por meio deste instrumento obtive a possibilidade de compreender como se deu o percurso de construção dessas atividades e que impressões os sujeitos da pesquisa obtiveram.

Já a opção em analisar recortes de quatro peças teatrais encenadas no final da temática me permitiu compreender como os estudantes entendem e conseguem se apropriar dos conteúdos/assuntos que foram discutidos em sala de aula. A escolha por analisar o questionário final se deu em virtude de que esse instrumento me auxiliou a compreender as experiências anteriores, bem como aquelas vivenciadas durante a temática, além de apontar o que eles pensam sobre utilizar o recurso do teatro na sua futura docência.

A imersão inicial nos textos de campo me levou a identificar a maneira como os estudantes trouxeram para as encenações teatrais os conteúdos socialmente relevantes por eles apreendidos em virtude de nossas discussões ou de conhecimentos prévios que eles trouxeram para a sala de aula, além de atitudes que desenvolveram para pôr em prática as atividades propostas. Aliadas a essas percepções, encontro também impressões que os estudantes e o professor Carlos obtiveram sobre as atividades e o que pensam sobre utilizar o teatro para ensinar Ciências. Olhando, então, para os objetivos traçados nesta pesquisa, entendo que os eixos de análise apontam para três elementos: **conteúdos atitudinais,**

---

transcrever as histórias para o papel. Busquei exemplos de como redigir esses roteiros teatrais nos escritos de Martins e Magalhães (2015). A partir daí trabalhei com recortes das peças (*corpus*) e procedi às devidas análises desta pesquisa.

**conhecimentos socialmente relevantes e ideias docentes sobre as possibilidades de mediação do teatro no ensino de Ciências.**

Consigo compreender que o eixo relacionado aos conteúdos atitudinais dá margem para várias subseções. Ressalto que nos objetivos tenho a intenção de investigar conteúdos socialmente relevantes que emergem das práticas teatrais. Entretanto, emergiram das falas dos sujeitos questões relacionadas a conteúdos atitudinais que considero relevante trazer à tona, pois eles são componentes da formação docente. O terceiro eixo está voltado para as ideias docentes referentes às possibilidades de mediação do teatro para ensinar ciências.

Destaco que não tenho o propósito, por meio desta pesquisa, de analisar o Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA. Embora possa, de algum modo, co-existir algum foco avaliativo do curso, meu propósito é compreendê-lo como um contexto favorável a novos desafios formativos, no qual os estudantes estão predispostos a novas opções para o fazer docente. Além disso, como aluna da Pós-Graduação, convivendo em proximidade com os estudantes do referido Curso, tenho o intuito de também contribuir para a formação dos licenciandos, trazendo o diferencial do teatro como uma das linguagens possíveis de serem trabalhadas no curso.

**Apresentando os personagens da pesquisa-formação**

Proponho-me a trazer informações referentes aos participantes desta pesquisa, parte delas relatadas por eles mesmos fornecidas nas respostas ao questionário entregue no final da temática e outras em conversas informais por *e-mail*, pelo aplicativo *Whatsapp* e pela rede social *Facebook*. Os participantes estão identificados por nomes fictícios para resguardar sua identificação.

**Teresa** – 22 anos. Estudou em escola pública. Relatou que já viveu experiência com o teatro na igreja onde congrega, onde mais de uma vez apresentou peças sobre diferentes temas.

**Margarida** – 20 anos. Estudou em escola pública. Relatou que há um tempo participava de um grupo de teatro na sua igreja. De acordo com Margarida, as peças eram sempre idealizadas em tempos de solenidades de Páscoa, Natal, etc. E acredita que as atividades com o teatro transformam beneficentemente os alunos.

**Catarina** – 23 anos. Estudou em escola pública. Não referiu experiências anteriores com o teatro.

**Naiara** – 23 anos. Estudou em escola pública. Referiu que há um tempo participava de peças teatrais na igreja, em épocas como a Páscoa e Natal e outras datas comemorativas em geral. Contou que o grupo de adolescentes e jovens buscava peças na Internet para apresentar na igreja.

**Bárbara** – 21 anos. Estudou em escola pública e particular. Relatou que fez um ano e meio de aulas de teatro e ensaios para uma peça apresentada no Natal. Refere que aprendeu a se expressar melhor, perdeu a timidez diante da plateia e ficou mais confiante em falar em público.

**Solange** – 20 anos. Estudou em escola pública. Não referiu nenhuma experiência anterior com o teatro.

**Patrícia** – 20 anos. Estudou em escola pública no Ensino Fundamental e a maioria do Ensino Médio em escola particular. Relatou que desenvolve um trabalho social com crianças e adolescentes no Clube dos Desbravadores, onde os mesmos precisam aprender temas livres e apresentá-los após um período de estudos para que todos mostrem o que aprenderam. Refere também que sempre encenam histórias bíblicas na igreja. Na escola em que fez estágios os temas extracurriculares eram trabalhados por meio do teatro.

**Eleonora** – 22 anos. Estudou tanto em escola pública quanto em escola particular. Não referiu experiências anteriores com o teatro.

**Letícia** – 39 anos. Estudou em escola pública. Referiu experiência anterior com o teatro quando cursou o Ensino Fundamental em uma aula da disciplina de História. Não entrou em detalhes com a experiência, mas disse que foi algo referente a um morador de rua.

A maioria dos estudantes refere, portanto, alguma experiência anterior com o teatro, especialmente na Igreja onde as apresentações estavam voltadas para datas comemorativas. Apenas um dos sujeitos refere experiência com o teatro no âmbito escolar. Na cena 3, a seguir, descrevo os encontros formativos com o apoio do professor Carlos, docente efetivo da temática, que possibilitaram a feitura deste trabalho de tese.

### CENA 3 : NA TESSITURA DO ENSINAR E DO APRENDER CIÊNCIAS

No primeiro encontro, o professor Carlos, discutiu com os estudantes o cronograma da temática e as atividades propostas que tinham como foco as práticas teatrais. O motivo da minha presença nas turmas ainda não fora revelada em razão da pesquisa (o que se deu em encontros posteriores), pois compreendi que era necessária uma aproximação maior com os estudantes, apesar de já ter sido estagiária em uma das turmas, anteriormente. Com um intuito de estabelecer uma relação de confiança entre sujeitos/pesquisador e futuramente negociar a minha entrada em campo (CONNELY; CLANDININ, 1995). Além disso, no primeiro encontro também foi realizada uma exposição dialogada que abordou a perspectiva CTS/CTSA e o discurso contemporâneo de cidadania.

No segundo encontro, os estudantes foram convidados a produzir um texto sobre o que são direitos humanos e no terceiro encontro, os estudantes socializaram os textos produzidos e seguiu-se uma exposição dialogada sobre o conceito e significado léxico dos termos valores, moral e ética. No quarto e quinto encontro, foi abordada a história dos direitos humanos no contexto da emergência após a Segunda Guerra Mundial. Para problematizar esse assunto, foi exibido o filme *Arquitetura da Destruição* (1989). Ainda no quinto encontro, tivemos finalmente a oportunidade de apresentar e discutir a pesquisa (objetivos, metodologia, benefícios e seus prováveis riscos) com os participantes (sujeitos da pesquisa) e realizar os devidos esclarecimentos. Em seguida foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os participantes o assinassem. Em um segundo momento, após o término da pesquisa-formação, optei por apresentar aos estudantes um termo de autorização de uso de imagem que não constava no TCLE.

Concordo com Clandinin e Connely (2011), quando referem que o pesquisador no momento em que entra no campo de pesquisa vivencia uma série de mudanças e transformações e que a palavra de ordem *negociação* deve sempre se fazer presente. É preciso atenção para reavaliação e flexibilidade para o ambiente que está sempre em transformação. Foi com esse pensamento que iniciei a pesquisa no campo prático.

A princípio, todos os estudantes decidiram participar. Para que eles comesçassem a se familiarizar com a ideia de trabalhar com práticas teatrais na temática, percebi a necessidade de apresentar-lhes um pouco sobre a história do

teatro, a maneira como ele evoluiu ao longo do tempo, desde o seu surgimento até os dias atuais. Ainda nessa perspectiva, busquei aproximar o teatro da área da educação e do ensino de ciências, trazendo três abordagens metodológicas possíveis de serem trabalhadas na sala de aula.

Então, além da abordagem histórica, preparei uma aula expositiva-dialogada sobre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, as Peças Didáticas de Bertolt Brecht, e os Jogos Teatrais de Viola Spolin. Referem-se a práticas pedagógicas consolidadas no ensino de teatro (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015), no meu entendimento metodologias perfeitamente possíveis de serem adaptadas para trabalhar atividades no ensino de Ciências. Entendo ser importante descrever um pouco das características dessas metodologias para que fique clara a intenção de trazê-las para a pesquisa.

O Teatro do Oprimido, como referido anteriormente, foi um sistema de trabalho desenvolvido pelo teatrólogo Augusto Boal. Esse sistema auxilia no movimento de criação de espetáculos teatrais e em sua apresentação, e ainda é importante destacar que possui caráter reflexivo e instrumental (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015). Na *Poética do Oprimido*, de acordo com Boal (2013, p. 123), o principal objetivo é “transformar o povo, “expectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. O espectador não confere poderes para que o personagem atue, muito menos, para pensar em seu nome. Ele mesmo adota o papel de protagonista, modifica a ação dramática proposta inicialmente, ensaia caminhos possíveis, etc.: em síntese, o espectador ensaia, posicionando-se para a ação de fato real (BOAL, 2013).

Este sistema, de certa forma, contribui para promover o aprendizado estético e trabalhar o pensamento sensível do indivíduo que participa dele (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015). Quando comentei sobre o Teatro do Oprimido, destaquei a importância do trabalho com o corpo no teatro, baseada nos escritos de Boal (2013, p. 128), especialmente quando diz:

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possam dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo.

Koudela e Almeida Júnior (2015) também destacam a importância das atividades que proporcionem a movimentação corporal, como por exemplo, o alongamento, relaxamento, dança, etc, para que os participantes se familiarizem

com o Teatro. Boal (2013) enfatiza que somente após conhecer o corpo e torná-lo mais expressivo, é que o indivíduo considerado “espectador” estará apto a desenvolver aos poucos as formas teatrais e tornar-se então “ator”, abandonando, dessa maneira, a condição de objeto e transformando-se em sujeito da própria ação.

Para que isso se torne possível é necessário desenvolver o que Boal (2013) chama de *plano geral da conversão de espectador em ator*, que se constitui em quatro etapas. Entendi que seria um primeiro contato mais prático e mais palpável com o teatro se apresentasse essas quatro etapas e colocasse os estudantes para desenvolver algumas delas. Além disso, assumi ser importante essa movimentação corporal para que os estudantes se familiarizassem com essa nova linguagem e se sentissem mais à vontade para trabalhar as práticas teatrais no decorrer da temática.

Retornando ao plano, a primeira etapa consiste em conhecer o corpo, em termos de limites e possibilidades através dos mais variados tipos de exercícios. Escolhi o exercício de corrida de pernas cruzadas, dentre outros exemplos citados por Boal (2013). Pedi, então, que os estudantes gentilmente afastassem as cadeiras e abrissem um “corredor” na sala de aula. Além disso, solicitei duas duplas voluntárias. Como não sabiam exatamente o teor da atividade, os estudantes demoraram algum tempo a se voluntariar, então adiantei que se tratava de um exercício corporal.

Os estudantes da turma da tarde se mostraram mais motivados a participar do que os estudantes da noite. Talvez porque a turma da tarde fosse composta de estudantes mais jovens e menos inibidos do que a turma da noite que era quase exclusivamente formada por adultos. Expliquei que os estudantes deveriam se unir em duplas e colocar a mão na cintura do colega e cruzar suas pernas (a perna esquerda de um com a perna direita do outro), assim cada colega deveria se apoiar na perna não cruzada. No momento da corrida, as duplas se moveriam como se fossem uma só pessoa (BOAL, 2013). Certamente os estudantes perceberam a dificuldade de realizar esse movimento corporal, pois realizaram diversas vezes a corrida e pareciam também estar se divertindo com a dinâmica.

Parti, então, para a segunda etapa, que consiste de uma sequência de jogos nos quais os indivíduos se expressam exclusivamente por meio do corpo, sem fazer uso de palavras. Distribuí para duas duplas voluntárias, de modo aleatório, pequenos papéis com o nome de animais (macho e fêmea). Destaquei que eles

teriam dez minutos para dar uma ideia do animal que eles haviam tirado aleatoriamente, mas era vedado falar ou fazer qualquer tipo de som que denunciasse o animal em questão. Ao meu comando, essas duplas deveriam procurar seus pares entre os demais participantes que estariam imitando as versões “macho” e “fêmea” de um animal. Quando os participantes estivessem certos de que encontraram seus pares, cada par saíria de cena e só neste momento seria permitido que revelassem se são realmente um casal ou não. Em caso afirmativo, o jogo estaria terminado. Não correspondendo ao par, o personagem retornaria ao grupo para continuar procurando e identificar o respectivo par (BOAL, 2013).

É necessário frisar que nesta etapa o importante é que os indivíduos se empenhem para se expressar por meio do corpo e não em “acertar” o animal em questão (BOAL, 2013). Por diversas vezes tive que começar o jogo novamente, pois os estudantes que estavam na “plateia” acabavam por ficar agitados e denunciar por meio das palavras os animais e eu precisava retornar à pauta de que neste momento eles deveriam apenas observar e não se pronunciar. Isso aconteceu tanto nas turmas da tarde como na turma da noite.

A terceira etapa do plano de formação tem a função de fazer com que o espectador possa intervir na ação, tornando-se, assim, sujeito da ação e é composta de três partes. Para fins de exemplificação, trago para este texto apenas o exemplo da Dramaturgia Simultânea, que comentei em classe com os estudantes. Esta etapa é desenvolvida por meio da interpretação de uma cena curta, em torno de 10-15 minutos e pode ser improvisada ou não.

A cena deve ser apresentada até o momento em que estiver presente um impasse que tenha a urgência de uma solução. Neste ponto os atores param a interpretação e requisitam ao público soluções possíveis para o problema. De forma improvisada, os atores retomam a encenação de cada solução proposta (DESGRANGES, 2010; BOAL, 2013) e os espectadores podem intervir novamente, corrigindo possíveis erros em falas e ações (BOAL, 2013). A referida etapa não foi trabalhada na prática com os estudantes, mas frisei que eles poderiam exercitá-la em situação extraclasse ou trazê-la para apresentação do trabalho final da temática.

A quarta etapa, representa exercícios de várias formas que são representativas de um espetáculo, tais como: o teatro-jornal (utilizado nesta pesquisa, melhor explicitado mais à frente no texto); teatro-invisível; teatro-fotonovela, etc. (BOAL, 2013; KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

Após conversar com os estudantes sobre Boal e suas técnicas, passei a comentar sobre as peças didáticas de Bertolt Brecht. A contribuição pedagógica da peça didática está no fato de gerar nos atuantes questionamentos referentes à situação social e de pontos levantados na encenação referente a determinado assunto. Então, há a produção de conhecimentos a partir da experimentação cênica e não apenas a mera transmissão deles. A proposta da peça didática é desenvolver no sujeito um posicionamento crítico e uma atitude política justamente por permitir ao atuante (estudante) que tenha parte na construção da encenação, que possa se manifestar em relação às atitudes e falas dos personagens presentes na peça. Além disso, o indivíduo tem a oportunidade de observar seu próprio desempenho na atuação e a de seus colegas (DESGRANGES, 2010).

A opção pelos Jogos Teatrais de Viola Spolin se deu pelo fato de ser uma metodologia que exclui a presença de um professor autoritário que considera ser o único detentor do saber, proporcionando uma dinâmica em sala de aula onde o grupo de jogadores aprende de forma prazerosa. O processo de aprendizagem dos Jogos Teatrais se configura por meio da resolução de problemas de atuação que vão sendo mostrados pelo coordenador (professor) de forma que o grupo e seus participantes criem respostas próprias. Conforme o grupo vai entendendo e respondendo aos problemas com resoluções cênicas criativas elaboradas por eles mesmos, o coordenador (professor) empreende novos desafios, o que direciona o grupo a explorar os diversos elementos da linguagem teatral (DESGRANGES, 2010).

Dessa forma, acredito ser possível discutir um assunto no qual os estudantes possam pensar sobre a resolução de um problema socialmente relevante e expressarem esse pensamento através dos jogos. O trabalho com oficinas auxilia na promoção da habilidade dos estudantes em se expressar por meio do discurso e da escrita, além de formas não verbais (SPOLIN, 2012). É possível inferir, nesse sentido, que as propostas teatrais ora apresentadas permitem o desenvolvimento do caminhar autônomo e reflexivo do estudante diante dos conteúdos/situações que a eles fossem apresentados na temática. Além disso, eles poderiam começar pensar sobre a possibilidade do uso do teatro em sua futura docência.

Já no sexto encontro foi apresentado aos estudantes o episódio “Grandes Temas em Educação Ambiental” da série “Educação Ambiental na Escola” e, em seguida, foi realizada uma discussão a respeito do vídeo. Além disso, foram

sugeridos os temas para apresentação de uma peça teatral ao final da temática e orientações para essa apresentação (APÊNDICE 3) que ocorreria a partir do décimo primeiro encontro. Os estudantes ficaram livres para formar os grupos, escolherem os temas e pensar na maneira como apresentariam a peça. Estipulamos o tempo de no máximo 50 minutos para apresentação de cada grupo e em seguida iniciáramos discussão a respeito dos temas tratados nos trabalhos.

Concordo com Koudela e Almeida Júnior (2015) que o importante é permitir que o estudante em formação tenha a oportunidade de experimentar as diversas faces da expressão teatral, e que ele próprio possa escolher a que melhor lhe convém. O indivíduo não precisa, necessariamente, escolher apenas uma forma de expressão teatral, mas pode associar as várias formas do fazer e do pensar teatral, mesmo que essa associação seja de concepções distintas. Guinsberg (2015, p. 111) me auxilia a complementar a posição que assumo neste trabalho de tese:

Não há menor dúvida de que no teatro tudo é válido, desde que resultante dos esforços criadores ofereça ao seu destinatário, a plateia, qualquer que seja ela, uma obra convincente, não por qualquer “fidelidade” literária ou respeito por cânones previamente estabelecidos, mas por suas virtudes cênicas, pela poesia de imagem e palavra, em maior ou menor proporção de uma em relação a outra, e pela força trágica, cômica ou tragicômica da exposição dramática.

Nesse sentido, pensei em deixar os estudantes livres para construírem a encenação teatral a sua maneira e não vinculada a alguma metodologia que foi apresentada a eles. Mesmo porque, não é objetivo desta licenciatura formar estudantes-atores, mas sim estimulá-los a desenvolver a criatividade, autonomia e o trabalho em grupo, elementos que se fazem necessários quando penso em um formar docente diferenciado o que, de fato, é parte da proposta desta licenciatura. Partilho da fala de Koudela e Almeida Júnior (2015, p. 185, destaque do autor), quando diz:

Garantir um lugar para o teatro no processo educativo, assegurando condições espaciais e materiais, partindo do que o sujeito já conhece e do que para ele é relevante, é um modo de ampliar as possibilidades de formação de um ser capaz de organizar percepções, classificando e relacionando eventos, e capaz de construir, com todas as suas capacidades, um *todo significativo*.

A proposição dos autores acima me fez compreender que o teatro abre espaço para um trabalho mais flexível, mas igualmente significativo para quem está disposto a aprender e motivado a ensinar. Pensei em *por que não permitir aos estudantes escolherem os temas que consideram relevantes estudar?* Logicamente

dentro do contexto da temática em que estávamos inseridos para evitar desorganização e de certa forma uma dispersão.

Permitimos (eu e o professor Carlos) em dar voz aos estudantes, que partissem deles o tema/assunto que tivessem relevância em sua vida e/ou na vida do outro. Que eles pudessem se perceber sujeitos de suas escolhas e ações. Certamente, se necessitassem de apoio ou tivessem dúvidas, estaríamos presentes eu e o professor Carlos. Ainda que não houvesse uma preocupação mais técnica em relação ao Teatro, como referi anteriormente, penso que é necessário instrumentalizá-los para a prática com o teatro. Para as próximas experiências entendo ser importante estabelecer uma parceria com docentes da área de teatro para a realização de oficinas teatrais extraclasse, por exemplo.

Como referido anteriormente, temas foram sugeridos, mas os estudantes poderiam escolher outros temas, desde que viessem ao encontro dos assuntos pertinentes à temática em curso. Os temas sugeridos foram: impactos antrópicos decorrentes da implantação de grandes projetos na Amazônia; reforma política no território nacional; cidadania e política representativa; políticas de inclusão nos espaços formais de educação; diversidade cultural/étnica/regional e relações CTS; ecodireito/direito ambiental em situações cotidianas (poluição sonora, incineração de resíduos, maus tratos aos animais, represamento de recursos hídricos etc); panorama contemporâneo na redistribuição de renda em Território Nacional; acessibilidade (física, tecnológica) aos portadores de necessidades especiais e outros.

Pensando em proporcionar um primeiro contato efetivo com as práticas teatrais, uma atividade preliminar foi proposta antes que eles realizassem o trabalho final da temática – o Teatro Jornal. De acordo com Boal (2013, p. 149) “Essa atividade consiste em diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer material não-dramático em cenas teatrais”. A seguir transponho as características das técnicas do Teatro Jornal, de acordo com Boal (2013, p. 149):

1. Leitura simples: a notícia é lida destacando-se do contexto do jornal, da diagramação, que a torna falsa ou tendenciosa – isolada do resto do jornal, readquire sua verdade objetiva;
2. Leitura cruzada: duas notícias são lidas de forma cruzada, uma lançando nova luz sobre a outra e dando-lhe uma nova dimensão;

3. Leitura complementar: à notícia do jornal acrescentam-se dados e informações geralmente omitidos pelos jornais das classes dominantes;
4. Leitura de ritmo: a notícia é cantada em vez de lida, usando-se o ritmo mais indicado para se transmitir o conteúdo que se deseja: samba, tango, canto gregoriano, etc., de tal forma que o ritmo funcione como verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando seu verdadeiro conteúdo;
5. Ação paralela: paralelamente à leitura da notícia, os atores mimetizam ações físicas, mostrando em que contexto o fato descrito ocorreu verdadeiramente; ouve-se a notícia e, ao mesmo tempo, veem-se imagens que a complementam;
6. Improvisação: a notícia é improvisada cenicamente, explorando-se todas as suas variantes e possibilidades;
7. Histórico: a notícia é representada juntamente com outras cenas ou dados, que mostrem o mesmo fato em outros momentos históricos, ou em outros países, ou em outros sistemas sociais;
8. Reforço: a notícia é lida, ou cantada, ou bailada, com a ajuda de slides, jingles, canções ou material de publicidade;
9. Concreção da abstração: concreta-se cenicamente o que a notícia às vezes esconde em sua informação puramente abstrata: mostra-se concretamente a tortura, a fome, o desemprego etc., mostrando-se imagens gráficas, reais ou simbólicas;
10. Texto fora do contexto: uma notícia é representada fora do contexto em que sai publicada: por exemplo, um ator representa o discurso sobre austeridade pronunciado por um ministro da economia enquanto devora um enorme jantar; a verdade do discurso fica assim desmistificada: quer austeridade para o povo, mas não para si mesmo.

Diante da riqueza das técnicas do Teatro Jornal e do tempo disponível para realizar a atividade com os estudantes optei por utilizar e adaptar a técnica de Leitura Complementar. Assim, a referida atividade foi baseada em uma notícia do jornal “O Liberal” de circulação local da cidade de Belém (PA) do dia 22 de outubro de 2014 (APÊNDICE 1). A reportagem versava sobre uma reclamação de moradores de uma rua localizada próxima a um canal, a qual sofria com a grande quantidade de lixo depositada no canal e a falta de um recipiente apropriado para a sua deposição pelos moradores.

Após a leitura da notícia, os estudantes foram convidados a criar um diálogo entre dois jornalistas, ampliando o conteúdo da notícia a respeito do lixo. E considerando as múltiplas dimensões (social, econômica, ambiental, política,

educacional, entre outras) do problema, na elaboração do diálogo. Além do mais, deveriam incorporar as causas do lixo na sociedade e apontar possíveis soluções. O diálogo deveria ser encenado no próximo encontro em 10 minutos, na forma de um telejornal.

Para a apresentação da atividade referida anteriormente, foi destinado o prazo de uma semana, ou seja, no sétimo encontro as duplas deveriam começar a se apresentar. Em virtude de serem muitas duplas, outros dois encontros foram destinados à apresentação e discussão dos trabalhos produzidos pelos estudantes, tanto na turma da tarde, como na turma da noite. Ao término do encontro duas alunas, nos procuraram para dizer que não se identificavam com as práticas teatrais e nos questionaram de que outras formas poderiam participar das aulas sem serem prejudicadas. No primeiro momento, confesso que o pedido das alunas em não mais participar das atividades foi de certa forma frustrante. Mas para que as alunas não fossem prejudicadas, sugerimos que elas participassem de outra maneira, por exemplo, na construção do texto junto com outros colegas ou na organização do cenário/figurino/sonoplastia. Dessa forma conseguimos entrar em acordo e prosseguimos com os trabalhos. Conforme combinado, a turma da tarde iniciou as apresentações no sétimo encontro (FOTO 1).



**Foto 1** – Estudantes apresentando o vídeo a respeito da atividade do telejornal baseada na adaptação da técnica do *Teatro Jornal* de Augusto Boal (2013). Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Na turma da noite, apenas uma, das oito duplas formadas durante as aulas, se preparou para apresentar-se no sétimo encontro, o que me causou certa

preocupação com o andamento dos trabalhos. Em conversa com os estudantes para entender o motivo da não preparação do restante das duplas, os estudantes externaram que não tiveram tempo suficiente para se reunir e preparar a apresentação.

É importante citar que os estudantes da noite, são alunos, em sua maioria, trabalhadores, ao contrário da turma da tarde. Conversamos também que seria importante que eles tentassem se empenhar ao máximo, que eles precisavam exercitar a responsabilidade com as atividades da Universidade. Penso que para uma próxima experiência desta natureza, o ideal é que as atividades se iniciem e se findem na mesma aula, dessa maneira os estudantes utilizariam o tempo da aula para a produção das atividades evitando contratempos.

Apesar do contratempo do sétimo encontro com a turma da noite, ressalto que foi notório o esforço da maioria dos estudantes em apresentarem a atividade, especialmente dos estudantes do período noturno. Muitos trouxeram os recursos audiovisuais para a sua apresentação para discutir a temática, à semelhança de um telejornal que muitos de nós conhecemos. A título de exemplo, algumas duplas trouxeram o recurso da sonoplastia para sinalizar o início do telejornal, assim como projetaram imagens de fundo para ilustrar suas reportagens. Outros dois grupos apresentaram, por meio do datashow entrevistas realizadas com pessoas que moram próximos aos canais da periferia da cidade, tal qual estava na atividade, recriando assim a notícia a sua maneira. Esses estudantes tiveram que explicar aos entrevistados que a entrevista fazia parte de um trabalho para a Universidade e que, de fato, eles não eram jornalistas. O recurso de entrevistar pessoas não estava programado na realização da atividade.

Penso então que os estudantes sentiram a necessidade de vivenciar o ambiente da notícia para tornar mais real o tema tratado no jornal. Dessa forma, tornar a aprendizagem de outros pontos trazidos após o trabalho de campo mais relevante, tanto para grupo quanto para outros estudantes que conheceriam a produção do telejornal na sala de aula.

Neste ir e vir proporcionado pela pesquisa narrativa, me fiz vários questionamentos que me impulsionaram na escrita dos argumentos para defender a tese que proponho, dentre elas: por que não fazer adaptações dessas técnicas existentes no campo do teatro e trabalhar nas disciplinas/temáticas que envolvem Ciências ou outros campos de conhecimento? Por que não pensar em maneiras

diferenciadas de ensinar um conteúdo aos alunos? Por que damos tão poucas vezes voz ao estudante em formação para que ele possa opinar sobre que metodologia ele acredita ser possível trabalhar com seus futuros alunos ao passo que aprende sobre elas? Entendo que talvez exista uma série de fatores que ainda nos engessam em metodologias tradicionais e nos forcem a continuar em um movimento sem perspectiva de alcançar bons resultados. Da mesma forma, entendo que a reflexão pode começar por nós formadores de professores e estimular os estudantes a (re) pensar sobre essas questões.

Retornando aos encontros, as duas estudantes referidas anteriormente que pediram para não apresentar a atividade, no dia da apresentação do telejornal optaram por apresentar o que construíram o que, de certa forma, nos surpreendeu, pois acreditávamos que elas fossem formar grupos com outros estudantes. Elas apenas nos pediram para não serem filmadas e que disponibilizariam o formato digital do trabalho delas. Com o encerramento de todas as apresentações do telejornal, os estudantes foram convidados a escrever em um diário de aprendizagem descrevendo as impressões que eles tiveram com a culminância desta atividade (APÊNDICE 2). Ficou acordado que no próximo encontro eles entregariam o diário de aprendizagem.

No nono encontro foram exibidos trechos do filme “Mondo Cane”<sup>5</sup> (1962), seguido da discussão sobre multiculturalismo e globalização. Na oportunidade, conversando com os estudantes, perguntei se eles haviam escolhido o tema e se estavam preparados para apresentar o trabalho final da temática. Os estudantes relataram não estarem seguros ainda, pois precisavam de mais tempo para ensaiar a apresentação. Isto sucedeu tanto na turma da tarde, como na turma da noite.

Somado a isso, percebi que eles estavam preocupados com questões técnicas relacionadas ao teatro (número de participantes de uma peça teatral, vestimentas, etc.), provavelmente por não terem tido contato efetivo com esse tipo de atividade anteriormente. Destaquei que o importante é que todos os estudantes

---

<sup>5</sup> “Virando as costas para qualquer princípio ético, Mondo Cane (1962), dirigido por Gualtiero Jacopetti e Franco Prosperi, é construído na forma de um longo relato de viagem em que os costumes mais bizarros, mais distantes dos padrões ocidentais são mostrados sem qualquer tipo de pudor. No primeiro filme da série, a África é, ainda, o cenário das maiores atrocidades cometidas contra animais. Porcos são mortos a pauladas sem qualquer razão aparente, hipopótamos recebem dezenas e dezenas de lanças atiradas de uma pequena distância... mas a Ásia também tem a oferecer seu quinhão de barbárie. Em uma determinada sequência, ao sinal de uma salva de tiros, vacas são decapitadas com um só golpe por um soldado zeloso de um país não identificado, que, para tanto, usa uma enorme e afiada espada curva” (FREIRE, 2005, p. 109-110).

participassem de alguma maneira da encenação, assim eles poderiam dividir a apresentação em várias cenas para dar oportunidade a todos os integrantes do grupo. E que tivessem o cuidado de distribuir os participantes no palco, caso se apresentassem no palco do auditório.

As instruções acima foram pensadas após a leitura de Chapato (2012), que sinaliza questões técnicas referentes à ação cênica. Entretanto, é preciso pensar que os licenciandos estão se preparando para ministrar aulas a alunos de escolas de nível fundamental públicas, particulares e quem sabe em nível universitário. Koudela e Almeida Junior (2015) chamam a atenção para a estrutura das escolas públicas de nosso país, no sentido de que muitas não possuem ambientes adequados para o exercício da arte (assim como para o de ciências) em suas dependências. Para que se possam praticar atividades que envolvam as artes é preciso considerar as necessidades e limites do espaço escolar, mas não como uma forma de aceitar o que está disponível, mas como uma forma de protestar e de manter o fazer teatral vivo nas instituições escolares (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015).

Peixoto (2006) questiona o que seria de fato um espaço teatral. E ele mesmo responde e exemplifica. Seria qualquer ambiente: uma esquina, um restaurante, um ônibus, um galpão, um teatro tradicional. O autor acredita que é possível inventar outros espaços, além daqueles que tradicionalmente se conhece. Nessa perspectiva, entendo que o professor que deseje trabalhar com o teatro ou outras artes precisar trabalhar a criatividade, fazendo adaptações, pensando em caminhos para realizar as atividades. E que as dificuldades não permitam ao professor desistir de trazer para sua sala de aula projetos inovadores que contribuam para a aprendizagem de seus alunos.

Expliquei que o nosso objetivo não era formar atores e, por isto, eles não deveriam se preocupar com questões técnicas. Até o término da aula da turma da tarde tínhamos dois grandes grupos formados (um com 17 estudantes e outro com 12 estudantes) e na turma da noite tínhamos três grupos (dois grupos com 5 estudantes e um grupo com 6 estudantes). Em conversa com o professor Carlos, optamos por separar o décimo primeiro encontro para que os estudantes pudessem utilizar as dependências da faculdade para ensaiar a apresentação. Imediatamente, procuramos reservar uma sala e o auditório para que os estudantes pudessem

trabalhar. Fizemos sorteio para alocar os dois grupos, um no auditório e o outro na sala de aula.

No início da semana seguinte, fui procurada por quatro estudantes da turma da tarde que me informaram que deixariam seu grupo e não mais fariam a apresentação. E me perguntaram que opção elas teriam para que não fossem prejudicadas na temática do curso. Fui novamente tomada pela sensação de frustração, mas optei por ouvir os motivos dessa recusa antes de projetar alternativas. As estudantes relataram que não concordaram com a temática escolhida por outros integrantes do grupo e que dessa forma não apresentariam. Na verdade, as estudantes acabaram se desentendendo com os outros integrantes do grupo e ficou claro que não haveria chance para qualquer diálogo entre eles. Lancei a proposta das quatro estudantes formarem um grupo e escolherem uma temática que elas gostariam de apresentar. Ainda assim, elas não concordaram. Expliquei que elas estavam se saindo muito bem na temática e que certamente conseguiriam construir um trabalho de qualidade para apresentar na turma. Solicitei, então, que elas repensassem sobre sua decisão e que em 48 horas me procurassem para que pudessemos dialogar novamente.

Nas 48 horas seguintes, as estudantes novamente me procuraram para conversar. Informaram que haviam concordado em formar o grupo e escolher nova temática. Entretanto, perguntaram se poderiam gravar um vídeo com a encenação elaborada por elas. Além disso, pediram para que a partir do próximo encontro assistissem às aulas na turma da noite e, conseqüentemente, apresentassem seu trabalho na turma da noite, em virtude do desentendimento que tiveram com estudantes em sua turma de origem. Novamente, com o apoio do professor Carlos, concordamos em autorizar a mudança de turma das referidas alunas para que elas não fossem prejudicadas e que tivessem a oportunidade de mostrar o trabalho realizado.

No décimo encontro, conforme estabelecido com os estudantes, no período da tarde e da noite, transcorreram os ensaios dos grupos. Nesse encontro, também solicitamos aos estudantes o título de suas apresentações para que pudessemos ter ideia do assunto escolhido pelos grupos e se estavam de acordo com a temática em curso. Optei por ficar no corredor que dava acesso à sala de aula e próximo ao auditório para auxiliar os estudantes, caso necessitassem de algum tipo de ajuda.

Acredito que a minha circulação dentro dos ambientes de ensaio poderia deixar os estudantes envergonhados e tímidos.

Ao adentrar às dependências da faculdade para o décimo primeiro encontro, me deparei com grande vozerio e movimentação dos estudantes. Quando cheguei perto da sala de aula, encontrei vários estudantes fora da sala com vestimentas diferentes do habitual. Entrei em aula e percebi que o primeiro grupo a se apresentar já havia montado o cenário. Enquanto aguardávamos o professor Carlos, observava cada detalhe preparado pelos estudantes.

Com a chegada do professor, os estudantes começaram a se movimentar no sentido de iniciar a apresentação e nesse momento fecharam as cortinas. Aguardava com ansiedade a apresentação do grupo, dado o esforço e capricho com os detalhes do cenário e iluminação por eles apresentado. Ao abrir das cortinas o primeiro grupo trouxe o tema “Exploração Sexual Infantil”, título escolhido pelo próprio grupo. O enredo envolvia a história de duas meninas menores de idade que foram sequestradas e abusadas sexualmente em determinado momento de suas vidas. Os estudantes apresentaram a peça teatral em 25 minutos.

**O grupo escolheu essa temática devido a pesquisas realizadas por eles mesmos sobre a situação da cidade de Altamira. Chamou a atenção do grupo os desdobramentos trazidos pela implementação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, precisamente em relação aos tipos de impactos (exploração sexual infantil, tráfico de pessoas e ao remanejamento dos ribeirinhos para outros lugares) sofrido pela cidade.** Após a apresentação, iniciamos discussão a respeito da peça, antes de iniciarmos a apresentação do segundo grupo.

Encerramos a discussão sobre a temática do primeiro grupo e aguardamos a desmontagem do cenário para dar lugar à apresentação do segundo grupo. Este utilizou-se das mesas e cadeiras que havia na sala de aula para organizar o cenário da sua apresentação. Adotaram o título “Salve a diversidade! Ser diferente não é defeito!” para contar várias pequenas histórias de pessoas de diversas raças, idades, condições financeiras, credos, opções sexuais, etc., que compareciam em uma empresa para entrevista de emprego. Uma das integrantes do grupo relatou que **o motivo da escolha desse tema se deu pelo fato de que os estudantes, como futuros professores em formação, pensam que esse tipo de atitude [discriminação] não deve existir no meio no qual as pessoas vivem e que eles**

**poderão se deparar com esse tipo de atitude no ambiente escolar, daí a importância de se conhecer e discutir o tema em questão.**

Foi perceptível o cuidado com detalhes do figurino dos personagens até a escolha das músicas para caracterizar a entrada em cena. Os estudantes deste grupo apresentaram suas histórias em 23 minutos. Com o término da encenação teatral, seguimos com a discussão a respeito do tema abordado pelos estudantes.

No dia da apresentação dos grupos da turma da noite, o auditório já estava organizado para a apresentação do primeiro grupo quando da minha chegada à faculdade. Os estudantes do grupo estavam se concentrando em outra sala, aguardando a chegada do restante da turma para iniciar a apresentação. E quando todos finalmente chegaram, o grupo iniciou sua apresentação. O referido grupo intitulou seu trabalho de “Abuso de álcool na infância” que contava a história de um aluno do 5º ano do ensino fundamental que estava ingerindo bebida alcoólica escondido dos pais e que seus colegas de classe acabaram por descobrir. Os estudantes apresentaram a encenação em 20 minutos. Seguimos com a discussão ao término da apresentação, dada a variedade de temas que poderiam ser apresentados pelos outros grupos.

O segundo grupo apresentou-se logo após a discussão do primeiro grupo. Criaram um ambiente similar a uma boate para revelar o enredo da peça. Além disso, trouxeram um narrador para contar trechos da história, ao mesmo tempo em que projetavam imagens ao fundo do auditório que reproduziam as falas do narrador. Os estudantes escolheram o título “Juventude e as drogas” para contar a história de um jovem que se iniciou no mundo das drogas e os rumos que tomaram sua vida. Desenvolveram o enredo em 16 minutos.

De acordo com uma das integrantes do segundo grupo, **o motivo pelo qual escolheram essa temática se deve ao fato de que alguns estudantes em vivências de estágios sabiam da existência de pais de alunos que eram usuários de drogas. E que ainda ouviram relatos de funcionários da própria escola sobre os filhos desses pais que eram considerados alunos mais problemáticos.** Este grupo foi composto por seis estudantes, e duas das alunas integrantes deste grupo na atividade do telejornal que pediram para não serem filmadas nessa e na atividade anterior já me permitiram capturar suas imagens. Ao final da apresentação fizemos uma discussão a respeito da temática da peça.

Para a apresentação dos grupos 3 e 4 da turma da noite, necessitamos de um encontro extra, a fim de que esses grupos não fossem prejudicados. O grupo 3 também organizou o cenário para sua apresentação, reproduzindo um ambiente de vários espaços escolares. Trouxeram o tema “Violência sexual infantil” para narrar a história de uma aluna que supostamente sofreu abuso sexual em casa e como os professores da escola se posicionariam diante deste fato. Também trouxeram o recurso de um narrador para contar trechos da história, intercalados das falas dos personagens. **Os integrantes do grupo relataram que optaram por esse tema em virtude de uma reportagem que viram na TV sobre o caso de uma criança que contou para a mãe que um funcionário tinha abusado dela. E que a mãe foi tirar satisfação com o suposto abusador, que negava a acusação. O caso teve tanta repercussão que acabou chegando à TV. Pensaram então ser um tema pertinente para discussão, além de ser um tema recorrente, na opinião dos estudantes.** Apresentaram a peça em aproximadamente 9 minutos. Apesar de ter sido o tempo mais curto da encenação, tivemos margem para discussão referente à temática.

O quarto grupo da turma da noite se refere ao grupo das alunas que solicitaram transferência de turma. Elas trouxeram um vídeo para projetar no auditório, conforme foi acordado anteriormente. O vídeo gravado pelas alunas foi intitulado “Pensando em CTS e lavando os cabelos: respeito”. O vídeo era composto de duas partes: a primeira parte contava a história fictícia de quatro meninas e os dramas vivenciados com seus respectivos cabelos, intercalados com as falas dos narradores. Na segunda parte do vídeo as alunas relataram depoimentos reais sobre o que passaram na infância/adolescência com relação aos seus cabelos. **A proposta das alunas foi de pensar em como crianças sofrem tanto preconceito por terem cabelos diferentes. Além disso, a questão de hierarquizar um cabelo melhor ou pior e quais as diferenças que estão se criando dentro da escola, mesmo que seja um problema de menores proporções [tipos de cabelos], pode trazer problemas emocionais para as crianças. Além disso, queriam chamar a atenção para as tecnologias que são usadas, cada vez com mais frequência para a busca sem fim pelo cabelo “ideal”. E o último fator que fez o grupo optar por esse tema se refere ao fato de que ao estudar Ciências, o tema “cabelo” é basicamente estudado para a apreensão dos conteúdos de Genética.** O vídeo teve a duração aproximada de 20 minutos.

Ao término de todas as encenações finais, os estudantes dos dois turnos foram novamente convidados a escrever no diário de aprendizagem, descrevendo as impressões que eles tiveram com a culminância desta atividade (APÊNDICE 2). Ficou acordado que no último encontro eles entregariam o diário. O décimo segundo encontro estava destinado à última atividade da temática, um questionário final que versava sobre experiências anteriores com o teatro, durante e após a temática. Além disso, explicitamos os critérios de avaliação do eixo. Foi estabelecido que a avaliação da temática levaria em consideração a frequência, pontualidade, participação nas discussões e nas atividades, entrega dos diários de aprendizagem e do questionário final. O restante do tempo do encontro foi destinado para os estudantes responderem o questionário final.

Fechando este ato, organizo uma breve síntese de sua constituição, com a intencionalidade de manter viva ao leitor a organização da seção.

Neste segundo ato, me ocupei em apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa. Na cena 1, apresentei o lócus da pesquisa – a Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Na cena 2, descrevi minha opção metodológica pela pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, que se caracteriza como uma pesquisa-formação. Na terceira e última cena deste ato, procurei escrever uma síntese dos encontros formativos da temática “Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II”, na qual construí os dados desta tese.

A próxima seção intitulada “**Terceiro ato: Aprendendo a ser e a conviver**”, introduz a primeira parte das análises desta tese e trata de questões referentes a conhecimentos atitudinais que os estudantes relataram ser importantes para o desenvolvimento das atividades teatrais da temática. O referido ato é composto por quatro cenas. A cena 1 está intitulada “Motivação como ponto de partida”, a cena 2 “Autonomia como caminho para o conhecimento”; a cena 3 “O despertar da criatividade” e finalmente a cena 4 “As pedras no caminho do trabalho em grupo”. Procuro discutir como cada um destes aspectos influenciaram os estudantes no desenvolvimento das práticas teatrais.



**3° ATO**

*APRENDENDO A SER E A  
CONVIVER*

O teatro é a forma de expressão artística mais antiga que se tem conhecimento. Sofreu diversas modificações ao longo do tempo, a exemplo das formas de representação, dos temas abordados, dos subsídios técnicos absorvidos pelo campo teatral e das concepções estéticas que mais exercem influências em suas atividades. Essas mudanças foram de certa forma influenciada pelo campo social, político, científico, técnico e ideológico nos quais o teatro foi aos poucos se consolidando por meio de seus processos formativos individuais, em grupo e em comunidades (CHAPATO, 2012).

Nesta tese, defendo o uso do teatro para ensinar ciências, por acreditar no potencial educativo desta arte, mas não tenho aqui a intenção de dizer que é a única forma de mediação para ensinar Ciências. Contudo, reconheço-o como uma alternativa para proporcionar aos estudantes um ensino diferenciado, especialmente no contexto em que me inseri, em uma licenciatura que prepara profissionais para atuar nos anos escolares iniciais e que apresenta uma proposta curricular diferenciada das licenciaturas das quais temos conhecimento.

Na tessitura deste ato, me apoio nos escritos dos seguintes autores: Chapato (2012); Icle (2010); Koudela e Almeida Júnior (2015); Alves e Garcia (2011); Freire (1982); Neto, Santos e Ferraro (2014); Zabala (2010); Granero (2010); Carvalho (2013); UNESCO (2005); Cachapuz, Praia e Jorge (2004); Perrenould (2000); Santiago (2015); Boal (2013); Pavis (2008); Imbernón (2011); Auler (2007); Wilker (2000); Perissé (2009); Pupo (2012); Barbier (2007); Stori (2003); Castro (2000); Scherer (2013); Oliveira e Bueno (2013); Abreu e Carvalho (2012); Santos e Bolzan (2011); Chacra (2010), Teregi (2012) e Reis (2013).

Mesmo antes de adentrar nos caminhos práticos desta pesquisa, ainda construindo o projeto desta tese, refleti sobre os desdobramentos da proposição desta pesquisa. De fato, sabia que não seria uma proposta que pudesse ser aceita ou trabalhada de forma fácil com os estudantes, especialmente pela possibilidade de me deparar com estudantes que não têm experiência com esse tipo de abordagem e não quererem “*fazer feio*” ou, simplesmente, por serem pessoas tímidas, por exemplo. Entretanto, se me deixasse levar por essas questões, talvez não desenvolvesse uma proposta diferenciada e que pudesse trazer um novo olhar para o ensino de ciências.

Estou ancorada nos escritos de Icle (2010, p. 26), que refere que “o teatro é um ambiente móvel – movediço, disperso, partido, descontínuo”. Para o autor, a

pedagogia teatral é um elemento difícil de ser delimitado, justamente por ser uma arte em constante movimento/mudança. A fala do autor me faz acreditar ainda mais na possibilidade de lançar mão de práticas teatrais para ensinar conteúdos de ciências, pois há muito tempo a história tenta nos convencer de que necessitamos apostar em outras/novas metodologias para promover o ensino de ciências de qualidade. Por isso, é preciso iniciar esse movimento de algum ponto.

Percebo que esse movimento é extremamente propício no contexto de formação inicial, pois é o momento em que o futuro professor tem oportunidade de experimentar, praticar, refletir, fazer projeções, baseadas na sua vivência como estudante da Educação Básica e do Ensino Superior, especialmente considerando um curso de formação de professores para os anos escolares iniciais. Não que as práticas teatrais não possam ser pensadas em outros contextos, mas o espaço-tempo proporcionado pela formação inicial (especialmente da Licenciatura Integrada) tem certa vantagem na experimentação de outras/novas abordagens.

Concordo com Koudela e Almeida Júnior (2015) que inferem sobre a contribuição do teatro na formação integral dos alunos. O trabalho com o teatro permite o desenvolvimento das capacidades humanas que, de acordo com os autores, não se restringem apenas ao campo da percepção, mas atingem também a racionalização, sem deixar de lado as emoções, como é desejável. Na atualidade, em que as relações humanas têm se dado por meios eletrônicos como computadores e celulares, pelos quais parece que tudo pode ser aprendido e qualquer problema resolvido, tenho a sensação de que as capacidades humanas de se expressar com sensibilidade e de se relacionar com outros indivíduos de maneira colaborativa está se esvaindo aos poucos.

Acredito no teatro como elemento que pode reavivar as relações humanas, e porque não falar nas relações professor-aluno-conhecimento? Sempre pensei a escola básica como um segundo lar, afinal de contas passamos boa parte de nossas vidas nela e dela trazemos diversas recordações, sejam boas ou más. Entendo que essas recordações muitas vezes podem nem estar tão relacionadas a conteúdos científicos e, sim, mais relacionadas à figura do(s) professor(es); à maneira como tratam seus alunos, quais metodologias/materiais trazem para a sala de aula para ensinar conteúdos.

Alguns professores me influenciaram positivamente a tomar gosto por algumas disciplinas, outros não. Penso que se algumas matérias escolares tivessem

sido trabalhadas de outra maneira, talvez eu tivesse tido a oportunidade de me encantar com a Matemática, por exemplo. Na etapa de formação inicial o estudante tem a oportunidade de rememorar condições passadas e se (re) posicionar frente a elas. Dadas essas oportunidades, o licenciando tem condições de iniciar a construção de seus caminhos docentes.

Nesta unidade de análise, tenho como objetivo trazer para a cena os elementos que fizeram parte da construção dos *conhecimentos atitudinais* por meio das práticas teatrais. Ressalto que o planejamento desta pesquisa levou em consideração o desenvolvimento os princípios norteadores da ação formadora docente que constam no PPC desta licenciatura. Dessa maneira, os sujeitos desta pesquisa inferem que para construir as falas que comporiam seus diálogos/apresentação dos textos tiveram que lançar mão de elementos que os auxiliassem neste percurso formativo.

Alves e Garcia (2011) admitem que o conhecimento é *prático, social e histórico*. Prático, porque ele é concebido pela experiência prática do sujeito que nela se relaciona constantemente com o objeto. Também é social porque se dá na complexa e diversificada rede de relações entre os homens e mulheres. Por último, é histórico porque é construído pelos homens e mulheres através do tempo, de forma não linear. Importa dizer que o conhecimento não é algo fixo, é sempre provisório e está sempre em construção.

Para refletir a respeito do ato de estudar que proporciona ao indivíduo a construção do conhecimento, destaco Freire (1982). O autor afirma que para estudar um texto, por exemplo, é necessário que o indivíduo leve em consideração o contexto histórico-sociológico do conhecimento. Além disso, também deve estabelecer que existem relações entre o conteúdo em questão e outras dimensões do conhecimento. Nas palavras de Freire (1982, p. 10):

Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.

Nesta perspectiva é que comungo das palavras de Freire, ao proporcionar aos meus estudantes um ensino diferente do ensino memorialístico ao qual fui submetida e que ainda parece estar cristalizado no nosso meio escolar. Desejo que, dessa forma, eles possam ser capazes de compreender a complexidade dos

conteúdos, que estes não devem ser trabalhados de forma fragmentada, dificultando a aprendizagem de seus futuros alunos.

Para Freire (1982), a postura crítica no estudo é semelhante a que deve ser levada em consideração quando olhamos para o mundo, para realidade e para a nossa existência. É nesse “mergulho” que compreendemos a razão de ser das coisas e vamos entendendo os fatos mais claramente.

Ancoro-me em Neto, Santos e Ferraro (2014), no sentido de que as metodologias inerentes ao teatro são capazes de ajudar alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, que se dá de maneira dialética, onde é possível dialogar com a experiência que os alunos trazem para dentro de sala de aula e a aprendizagem de conteúdos. Apoiada nesses pressupostos, é que dou a conhecer os caminhos que os estudantes percorreram durante a temática ora desenvolvida e teço as análises para essa seção.

Durante a imersão nos textos de campo, foi possível observar de maneira marcante, nos diários de aprendizagem e nas respostas do questionário final, o desenvolvimento dos **conhecimentos atitudinais** por parte dos sujeitos desta pesquisa. Considero, então, pertinente traçar análises referentes a este novo elemento que emergiu das falas dos colaboradores da pesquisa.

Para Zabala (2010), o termo conteúdos atitudinais abarca uma diversidade de conteúdos que podem ser classificados em valores, atitudes e normas. Compreende-se, então, por valores os princípios ou ideias éticas que dão oportunidade aos indivíduos para opinar sobre comportamentos e seu significado. Como exemplo de valores, temos solidariedade, respeito ao próximo, responsabilidade, liberdade, etc. Atitude é a maneira como cada indivíduo se comporta, baseado em valores determinados. Como exemplo de atitude temos: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, participar de tarefas escolares, etc. Entende-se por norma regras de conduta que devem ser seguidas em determinadas situações pela sociedade (ZABALA, 2010).

Objetivando proporcionar melhor compreensão desta unidade de análise, apresento-a em quatro subseções, dando início pela cena 1, que trata da questão motivacional para realização das atividades que envolveram as práticas teatrais.

## CENA 1: A MOTIVAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA

A questão de como motivar os estudantes para as tarefas que envolviam o teatro foi uma preocupação e um desafio no decorrer da pesquisa-formação. Recordo da primeira atividade com a turma da noite, quando a maioria dos estudantes não apresentou o trabalho na data acordada. Na conversa com eles, além dos fatores mencionados anteriormente para a não apresentação, senti que eles não estavam suficientemente motivados para concretizar a tarefa.

Apesar de a primeira tarefa ter como ponto de partida uma reportagem de jornal e que eles deveriam apresentar de maneira *renovada* essa reportagem no formato de um telejornal, os estudantes da turma da noite ainda não estavam seguros em arriscar. Refiro-me a palavra arriscar, não no sentido de tentar qualquer coisa, mas no sentido de inovar. Após a apresentação da primeira dupla é que percebi que eles começaram a se sentir motivados e conseguiram cumprir com o nosso contrato didático.

Minha impregnação nos textos de campo (instrumentos da pesquisa) me fez perceber que a motivação se fez presente na construção das atividades que envolveram o teatro, apesar da palavra motivação não estar explícita na fala dos estudantes, mas me levaram a essa inferência. A estudante Catarina revela sua satisfação com a ideia de trabalhar o teatro nas aulas e acaba por resgatar memórias escolares que lhe são particulares. Nos seus próprios termos:

*Quando sou desafiada a fazer algo que em algum momento da minha infância (destaco essa fase, pois era o período que mais “sonhei” com o teatro) alguém “cortou” minhas asas, **me sinto feliz por fazer esse resgate na graduação.*** (Catarina, questionário final).

***Gosto tanto de teatro** que imagino cenário, figurino, onde a câmera vai ser posicionada e etc.* (Catarina, questionário final).

A estudante cita que em outro momento de sua vida teve a oportunidade de ter contato com o teatro, entretanto, por algum motivo essa oportunidade lhe foi negada. Diz que se sente satisfeita por ter sido trabalhadas práticas teatrais na sua graduação. Apesar da palavra *motivação* não estar presente na fala da estudante é possível compreender que esta sensação permeia sua fala, projetando, inclusive, elementos teatrais quando pensa em teatro.

O teatro na educação infantil e nos primeiros ciclos do ensino fundamental tem a função de “[...] desenvolver coordenação motora, as percepções sensoriais, o autoconhecimento, a expressão corporal que, por sua vez, inclui a verbal, além da interação social”. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 184-185). Apesar de todas essas contribuições, Granero (2011) questiona qual seria o motivo para que muitas escolas se oponham ao trabalho com o teatro, quando esta atividade não esteja ligada exclusivamente ao que ele chama de *festejos institucionalizados*. Para o autor, essa prática ainda está relacionada ao lazer ou a um mero passatempo.

Carvalho (2013) chama atenção para o fato de que os professores reconsiderem a carga horária e espaço voltados às atividades teatrais no ambiente escolar, pois se corre o risco de que se desenvolva um movimento contrário em relação às expectativas dos alunos. Se esses aspectos não se apresentarem de forma satisfatória, os educandos poderão não desenvolver suas habilidades de forma *fluída, coerente e reflexiva*, e provavelmente a atividade teatral não terá nenhum significado para ele em suas práticas cotidianas escolares. O problema é que o teatro está presente no currículo com uma carga horária reduzida durante a semana, se comparamos a outras matérias, ditas mais importantes, as que provêm de maneira mais direta conhecimentos e habilidades racionais (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

Muitos estudantes durante a temática de fato disseram que o tempo destinado a construir a apresentação teatral para eles foi curto, mas isso não depõe contra os resultados alcançados nas atividades realizadas. É um fato a se pensar, para melhor organizar a carga horária para trabalhar com o teatro em outro momento do Curso. Catarina não revela o motivo do “cortar de asas”, mas depreendo que quem impediu esse vôo certamente não tinha conhecimento das possibilidades proporcionadas pelo teatro, especialmente na infância. Já para Solange, é possível motivar as crianças por meio das práticas teatrais, conforme depoimento a seguir:

*A produção teatral na escola é uma forma muito interessante de abordar diversos assuntos, tanto sobre direitos humanos, educação ambiental, etc. Além do que **as crianças ficam super empolgadas, pois para eles é até uma forma de brincadeira, onde é possível aprender vários conceitos [...] podemos fazer adaptações para o EJA e trabalhar a prática teatral.** (Solange, questionário final).*

De acordo com a UNESCO (2005), em nossas escolas, o ensino de Ciências ainda tem sido tradicionalmente *livresco* e *descontextualizado*, fazendo com que o estudante apenas decore, sem entender conceitos e a aplicabilidade dos conteúdos estudados. Essa incompreensão dificulta a atração dos alunos pelas disciplinas, dessa forma, os alunos acham o ensino difícil e acabam por perder o entusiasmo. A escola não está efetivamente preparada para desenvolver um ambiente estimulante de educação científica e tecnológica (UNESCO, 2005).

Entendo que a prática tradicional de ensino distancia-se dos alunos, dificultando sua participação crítica e cidadã na discussão de temáticas relevantes para sociedade. Ademais, o desenvolvimento de determinados conteúdos é justificado em termos futuros, ou seja, que serão úteis posteriormente. Em realidade, não há entendimento, por parte dos alunos, sobre as razões do estudo de determinados conteúdos, pois a ciência não é apresentada a partir das diversas relações com o contexto que o circunda, para conferir significado à aprendizagem.

Reconheço que as mudanças são sempre difíceis de serem realizadas, mesmo quando nos propomos a fazê-las. Entendo que um aluno desafiado em uma nova abordagem didática não se sinta verdadeiramente seguro para caminhar, o que é normal, pois nunca antes teve contato com a proposta. É preciso dar-lhe o tempo necessário e a orientação adequada para que compreenda os objetivos e para mostra-lhes os benefícios da atividade, fazendo com que ele consiga projetar o que aprendeu na sua formação inicial para lançar mão futuramente com seus alunos.

Scherer (2013) refere que a arte permite ao indivíduo desenvolver a capacidade de criar, de expressar seu eu, de compreender as situações nas quais está inserido e dessa forma propor transformações que julgar necessárias. Dessa maneira, é preciso levar em consideração a curiosidade das crianças e sua vontade para aprender conteúdos relacionados à Ciência/Tecnologia. E para que esses conteúdos se tornem significativos, o ideal é aproximar seus conhecimentos cotidianos dos conteúdos que estudam na escola como uma maneira de motivá-los a aprender conteúdos científicos (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004).

Acredito que o espaço de formação inicial é um ambiente muito propício para a apresentação de propostas diferenciadas, ainda mais quando o currículo da licenciatura desses estudantes proporciona discussões teóricas entrelaçadas às práticas docentes (estágios de docência) no decorrer do curso. Dessa maneira, o

futuro professor tem oportunidade de compreender e experimentar essas práticas ainda em formação.

**Compreendo que os estudantes precisam sentir-se motivados para trabalhar com o teatro. É necessário entender que a sala de aula é um ambiente heterogêneo, com estudantes com diferentes níveis de interesse e engajamento. É aí que está o *ponto de partida* para o professor utilizar metodologias que possam motivar esses estudantes que, de alguma maneira, ele consiga “trazer” para a sala de aula os estudantes. Ainda que alguns, a princípio, não se sintam à vontade para participar da atividade.**

Perrenould (2000) afirma que muitos indivíduos se interessam em alguns momentos pelo que ele chama de *jogo da aprendizagem* se lhes forem ofertadas situações abertas, estimulantes e interessantes. Complementa, ainda, que há maneiras mais lúdicas do que outras para desenvolver a mesma atividade cognitiva. Nesse ponto, compreendo o teatro como uma alternativa para ensinar os conteúdos científicos.

Para Perrenould (2000), não é preciso que o trabalho seja um tormento, é possível aprender por meio do prazer. O problema é que mesmo nessa tentativa de mobilizar os alunos, enfrentam-se obstáculos como o tempo, angústia em fracassar, medo de ser julgado pelos outros, etc. No decorrer da pesquisa-formação realizada, enfrentei contratempos que me angustiaram em um primeiro momento. E foi necessário parar para pensar em alternativas para solucionar esses problemas sem que houvesse prejuízo para o andamento das atividades dos estudantes e do desenvolvimento da pesquisa.

Nesse movimento de ensinar e aprender, o estudante precisa estar disponível para o aprendizado e o professor para ensinar. Geralmente, o estudante investe nesse aprendizado pelo prazer de aprender e pelo desejo de saber. Nesse sentido, ensinar é reforçar a decisão de aprender e estimular o desejo do saber (PERRENOULD, 2000). Essa, sem dúvida, é uma grande responsabilidade para o indivíduo que deseja estar na docência, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus estudantes.

Além da motivação como mola propulsora para o trabalho com as práticas teatrais, os estudantes colaboradores dessa pesquisa revelaram por meio de seus depoimentos que realizaram o movimento de aprendizagem de forma autônoma, por meio de seus próprios esforços. É desse aspecto que trato na próxima cena.

## CENA 2: A AUTONOMIA COMO CAMINHO PARA O CONHECIMENTO

A arte se mostra em um processo dialético com a realidade, no instante em que um indivíduo separa, compara e interpreta imagens registradas sobre qualquer suporte, seja o som, a dança, o teatro, a cor, a forma de uma escultura e de tudo que faz parte da vida. Ela transforma o olhar, que deixa de ser passivo e torna-se ativo, seletivo e tátil, contemplativo e criador, articulando-se aos processos da vida cotidiana (SANTIAGO, 2015).

É por meio do trecho de Santiago (2015) que inicio a tessitura desta subseção, na qual foi possível identificar elementos que me fazem perceber que os estudantes buscaram autonomamente os conhecimentos para desenvolver as atividades. Apesar de serem estudantes do 4º semestre e já estarem habituados a desenvolver atividades de forma mais independente, o diferencial aqui se deu pelo fato da prática teatral ter sido inserida no contexto da temática ora desenvolvida.

Bárbara avalia sua interação com as práticas teatrais do seguinte modo:

*O teatro nos possibilitou retratar os problemas cotidianos de uma forma mais realista, e **nos fez pensar como utilizaríamos esse método de ensinar com os alunos**. Acredito que, ao nos vermos nas situações abordadas, encaramos os problemas com mais cuidado e mais sabedoria, pois **para retratarmos aquele momento, tivemos que estudar profundamente o assunto para que encenássemos a realidade**. (Bárbara, diário de aprendizagem).*

Bárbara se refere em primeira pessoa do plural, porque as atividades foram realizadas em dupla ou em grupo. Ela e seu companheiro de dupla optaram por trazer para apresentação do seu *Telejornal* os problemas do seu dia-dia de *forma mais realista*. Acredito que quando os estudantes fazem essa referência, é possível compreender que eles tenham conseguido fazer relações entre conteúdo e cotidiano, facilitado pela mediação do *Teatro Jornal* de Augusto Boal. É possível que esses estudantes em seu processo de formação escolar básica pudessem ter sido submetidos ao ensino memorístico e desconectado de suas realidades.

Além do mais, é importante destacar que os estudantes já conseguem inclusive pensar em como utilizariam o teatro como possibilidade de mediações de ensino. Isto é previsto pelo PPC, atendendo ao princípio da Simetria Invertida, pela qual os estudantes devem viver práticas possíveis de ser projetadas para sua futura docência.

Destaco um trecho da estudante Letícia, que relata o sentido da contribuição da prática teatral na temática em questão.

*Acho que a atividade realizada foi muito válida, no sentido de **nos fazer ir em busca de outras informações a respeito do problema em questão**,*

*proporcionando-nos avaliar tudo o que está por trás de uma notícia [...] (Letícia, diário de aprendizagem)*

Para Letícia, a atividade foi uma oportunidade de ampliar os conhecimentos a respeito do tema em questão por meio de seu próprio esforço, o que é extremamente favorável no contexto de formação em que está inserida. É importante destacar, também, que a experiência do *Teatro Jornal* contribuiu para desvelar a suposta imparcialidade dos meios de comunicação (BOAL, 2013). De acordo com Boal (2013), a mídia será sempre utilizada para agradar aos seus anunciantes, ou seja, aqueles que a mantêm. Dessa forma, os estudantes foram desafiados a olhar atentamente para o recorte da notícia de jornal e pensar nas outras dimensões referentes à temática “lixo” não citadas na reportagem e como referiu Letícia, serviu para “*avaliar tudo o que está por trás de uma notícia*”.

Os estudantes tiveram que pensar nessas dimensões que envolvem o tema lixo e criar um novo texto. Para Pavis (2008, p. 21)

Levar um texto para o palco é um dos partos mais difíceis: no exato momento em que o espectador estiver assistindo ao espetáculo, já será demasiado tarde para conhecer o trabalho preparatório do encenador; o resultado já está ali [...].

Para além do cuidado com o conteúdo do texto para o jornal fictício, muitos grupos demonstraram preocupação na forma de apresentação da atividade. Como referi anteriormente, alguns grupos trouxeram o recurso da sonoplastia, projeções de slides ao fundo, entrevista com outras pessoas fora do grupo, etc. Entendo que foram cuidados que os estudantes demonstraram ter para apresentar com qualidade seus trabalhos. E este zelo pode ser levado consigo no momento da prática docente quando se pensa, por exemplo, na escolha de materiais para levar para os alunos.

É importante pensar que na formação do profissional de educação o que mais importa é compreender como os professores constroem a informação pedagógica de que dispõem e os fatos que observam em sala de aula, e de que maneira essa organização da informação se processa sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático (IMBERNÓN, 2011). Imbernón (2011, p.44) refere ainda que “A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção de estímulos, estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação”. Entendo que a proposição de Imbernón (2011) é fundamental para o desenvolvimento da futura docência.

**Nesse sentido, defendo o teatro como uma linguagem que auxilia o ensinar Ciências, pois permite que o estudante busque por si próprio o conteúdo em pauta e reflita sobre o que estuda; o teatro oportuniza um ambiente que aproxima conteúdo e cotidiano, diferente de situações em que os conteúdos fossem apreendidos apenas por meio de livros didáticos ou pela exposição do conteúdo pelo professor. O estudante poderá participar de maneira mais efetiva na construção desses conteúdos, ao criar histórias para apresentar em sala de aula. Dessa forma, passa a desenvolver diversas habilidades que lhes serão favoráveis futuramente no exercício de sua docência, inclusive aspectos éticos e estéticos na interação com os outros.**

Compreendo que o movimento atual no ensino de Ciências se dá no sentido de entender o *porquê ensinar Ciências* e o *que ensinar* (AULER, 2007). Entretanto, penso que não devemos dar menor importância a estratégias que permitam a apresentação dos conteúdos aos estudantes, futuros docentes e, ao mesmo tempo, por meio dessas estratégias, fazer com que eles avaliem as possibilidades de uso dessas metodologias futuramente em sua sala de aula, a partir de suas vivências na academia. Corroboro com Santiago (2015), no sentido de que os conteúdos são construídos pelo *agir* e pelo *pensar*. A atividade realizada pelos estudantes, representada pelas estudantes Bárbara e Letícia permitiu, através da construção autônoma dos conhecimentos e de uma reflexão mais crítica, um novo olhar para o conteúdo que estava sendo estudado em sala de aula.

Gostaria de deixar claro que o teatro não funcionaria apenas como um apêndice em sala de aula. Destaco trecho de Wilker (2000, p 8.) que auxilia na compreensão do que venho tentando clarificar nesta tese:

Se entendermos que a valorização da cultura, da arte e a oportunidade de fazer e apreciar teatro na escola se configuram como princípios e práticas para a efetivação de uma educação mais rica para o cidadão brasileiro, devemos nos deter sobre como promover na escola experiências com o teatro que possam ultrapassar a exploração de um tema ou de um conteúdo, e contribuir, de fato, para que essa ação seja uma iniciação significativa na linguagem cênica e na apreciação da arte. Ao mediar a leitura da apresentação teatral como leitura também de uma obra de arte, se estará promovendo junto aos estudantes uma educação da sensibilidade.

Em meu entendimento, a educação da sensibilidade, à qual refere Wilker (2000), permite que o estudante se volte para si e que também consiga praticar a alteridade, pois o faz repensar atitudes e valores, amplia a possibilidade de novas

vivências, de apreciar de fato esta arte e de pensá-la no âmbito educacional. Recordo-me que após a experiência formativa com o teatro, recebi vários convites de estudantes para ver uma peça ou outra que estava em cartaz na cidade de Belém ou até mesmo para participar de algumas oficinas.

Por vezes, essas estudantes eram minhas colaboradoras de pesquisa, pois com a concentração na escrita da tese, eu, por vezes, andava desatualizada. Isso me deixou extremamente feliz, pois de certa forma pude contribuir para que essas meninas conhecessem um pouco desta arte e se tornassem mais sensíveis a ela e atentas à sua programação na cidade. Percebo que embora para alguns estudantes a experiência com o teatro tenha sido desconfortável, em um primeiro momento (para outros, até o final), afirmo que foi uma experiência marcante para a maioria. Além disso, tenho observado que, após esta experiência formativa, alguns estudantes têm passado a vivenciar mais o teatro fora da universidade e que outros têm realizado trabalhos em eventos acadêmicos relacionados com artes.

Na próxima cena, discuto sobre a questão do desenvolvimento do processo criativo dos estudantes para realizarem as atividades relacionadas às práticas teatrais ao longo da temática.

### CENA 3: O DESPERTAR DA CRIATIVIDADE

Esta subseção trata de um ponto crucial no desenvolvimento desta experiência formativa e que foi referenciado nos depoimentos dos colaboradores desta pesquisa. Percebi que, inicialmente, após a dificuldade em se sentirem motivados, alguns estudantes acreditavam que não eram criativos. Ouvi de um dos estudantes: “*E agora professora o que vou fazer?*”.

Meus pensamentos nesse momento estavam voltados para a leitura que fiz de Perissé (2009, p. 37), no qual ele afirma que “o dinamismo criador não pertence exclusivamente ao artista”. Experiências tais como a de ler um bom livro, ouvir uma linda música, ver um filme com um excelente roteiro e assistir um espetáculo teatral podem se converter em uma outra/nova compreensão da realidade de que nos cerca, sem que essas interpretações estejam carregadas de reducionismos (PERISSÉ, 2009).

Imersa na leitura de Perissé (2009), estava certa de que os estudantes poderiam, sim, ser criativos, mas seria preciso estar aberto à criação. Então, eu respondi: *“Pensem, experimentem, vamos desenvolver essa criatividade!”*. A meu ver, eles já tinham recebido as orientações suficientes para empreender no ato criador. Acredito que, para além do que foi dito, eu estaria correndo o risco de exercer influência na construção do trabalho dos estudantes. Além disso, estaria direcionando a pesquisa da tese.

Como já havia conversado sobre algumas teorias relacionadas ao Teatro, além dos exercícios de movimentação corporal, eu esperava que eles pudessem ao menos associar o que foi trabalhado com o que pudesse ser construído por eles. Apesar de ter deixado claro que eles não precisariam escolher uma abordagem ou um teórico do teatro para desenvolver a encenação teatral, foi necessário apresentá-los para que os estudantes tivessem uma base para construir a peça. O importante era que eles não perdessem o foco da ementa da temática e trouxessem um dos temas/conteúdos para discussão em sala de aula por meio de uma encenação.

Percebi que outros estudantes já estavam com a criatividade mais aflorada. Uma das componentes de um dos grupos me perguntou: *“Professora, posso começar a história do final até chegar ao início?”*. Disse para ela que sim, mas que esse contar ficasse claro, que o espectador pudesse entender o que estava se passando. Comentei a respeito da importância de estabelecer um conflito (nú dramático) bem delineado (PUPO, 2012).

Sugeri, então, que ela escrevesse o que o grupo estava pensando em apresentar em classe e que pudesse mostrar para outras pessoas. Sugeri que, após a apresentação, perguntasse à assembleia assistente o que havia entendido. Caso houvesse confusão, algo estaria errado. O contar da história não estava suficientemente claro. Como as histórias tiveram uma linearidade presente-futuro, creio que o grupo desistiu dessa dinâmica para encenar a história.

Isso me fez perceber que, de certo modo, eles estavam pensando em maneiras de apresentar seus trabalhos, mesmo os grupos que pareciam estar com mais dificuldade com seus temas. E fomos surpreendidos, eu e o professor Carlos com as apresentações dos estudantes, com toda a criatividade que envolveu as encenações, do cenário ao texto. Até mesmo os próprios estudantes conseguiram observar que seus colegas trouxeram para sala de aula os temas de forma bastante

criativa, como descreve Catarina e Margarida em seus depoimentos, respectivamente:

*[...] O aluno se torna mais criativo, começa a investigar as coisas que possam contribuir para a peça. Esse é o lado positivo, além do aluno ficar mais observador* (Catarina, questionário final).

De fato, as práticas teatrais permitiram que os estudantes exercitassem sua criatividade, cada grupo a seu tempo e com seu ritmo. Catarina referiu em seu depoimento que “o aluno fica mais observador”. Considero essa contribuição importante, pois, como profissionais da educação, também precisamos desenvolver um olhar mais atento com/sobre a nossa prática docente diária, no sentido de compreendermos situações que se passam em sala de aula e fora dela.

Às vezes pelas feições, gestos e fala dos nossos estudantes, podemos perceber que a aula está sendo maçante ou agradável. É fato que alguns professores são tomados pelo automatismo ao ministrar suas aulas e isso pode deixar escapar elementos que permitiriam a melhoria do trabalho docente. A pesquisa em si já nos exige ser observador, mas também aprendi um pouco com eles a ser mais observadora. Entendi, então, a importância de desenvolver a *escuta sensível*, nos seguintes termos:

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de valores, de símbolos e de mitos [...]. (BARBIER, 2007, p. 94)

Barbier (2007) complementa que a escuta sensível se dá no sentido de compreender determinada situação, mas isso não significa que o sujeito se identifique com o outro ou que concorde com o que é dito ou praticado. A escuta sensível nos leva à aceitação do indivíduo, mas sem comparações e julgamentos.

Durante as atividades formativas que envolveram as práticas teatrais, alguns estudantes demonstraram em um primeiro momento não saber de que maneira conduziram a construção de seus trabalhos, conforme relatei no primeiro parágrafo desta cena. Entretanto, percebi que apenas após se sentirem motivados em realizar as atividades é que os primeiros *insights* criativos tomaram lugar das dúvidas e deram lugar ao modo de fazer as coisas. Esse despertar criativo dos estudantes os fez perceber com mais clareza que um conteúdo, por exemplo, pode ser trabalhado sob várias dimensões. Essa questão foi evidenciada por Margarida no depoimento a seguir:

***Ao observar meus colegas em sala de aula e suas produções, percebe-se que cada um tem sua essência, em muitas, a criatividade, em outras, a inibição, mas que o desenvolvimento [atividade teatral] da prática em sala de aula pode sim estabelecer novos olhares.*** (Margarida, diário de aprendizagem).

Margarida conclui que além da criatividade, a atividade do teatro pode estabelecer “*novos olhares*”. Compreendo que isso representa que a prática teatral contribuiu para que a estudante ampliasse seus conhecimentos a respeito dos assuntos trabalhados na temática. A educação básica em nosso país na maioria das escolas está voltada para o tratamento dos conteúdos de forma disciplinar. Com isso, alguns assuntos podem ser ministrados aos alunos de forma superficial ou desconexas de suas realidades, favorecendo a não compreensão dos conteúdos e de sua relevância social. Esse ciclo vai se repetindo com o passar das séries/anos e esses estudantes chegam à Universidade com a bagagem escolar anterior e se o curso escolhido não tem a preocupação com um ensino de qualidade, esse ciclo nunca findará.

A Licenciatura Integrada, foco desta pesquisa, preconiza o tratamento dos temas/assuntos de maneira interdisciplinar. Desde o início do curso, o estudante vai vivenciando uma nova perspectiva de ensino/aprendizagem. O teatro, por permitir certa flexibilidade com o desenvolvimento de alguns conteúdos, somado à estrutura curricular do curso, contribuiu para que a estudante ampliasse sua percepção sobre o que está relacionado aos conteúdos, para além de questões conceituais.

Stori (2003) entende que o desenvolvimento do trabalho criativo possui caráter aberto, ou seja, abre espaço para improvisos, dúvidas, insegurança, mesmo que o trabalho seja inédito. O trabalho criativo necessita de estudos e organização para a sua realização. Paralelo a isso, é preciso um ambiente propício, que não possua uma estrutura rígida, que pressione e que acabe por amarrar as atividades. É importante certo grau de flexibilidade e liberdade para desenvolver a criatividade (STORI, 2003).

Pensando em realizar uma experiência diferenciada e significativa para os estudantes é que optei, juntamente com o professor responsável da temática, em proporcionar aos estudantes este ambiente propício ao ato criativo. Isso de modo algum significou que os estudantes ficaram “tateando no escuro”. Entendo que essa pode ser uma preocupação inicial quando se opta por desenvolver uma atividade relacionada ao teatro quando o professor não tem formação específica para tal. Não

posso deixar de explicitar que é importante a imersão em leituras específicas para que o professor compreenda algumas teorias do campo e que possa desenvolver um trabalho com qualidade e segurança.

Desta maneira, os estudantes receberam as orientações necessárias para um caminhar mais autônomo, sendo, sem dúvida, os maiores responsáveis na busca pelos conhecimentos necessários, de forma criativa, para a elaboração do roteiro teatral e posterior apresentação do tema eleito por eles. Bárbara apresenta em seu depoimento, a seguir, que uma das atividades desenvolvidas na temática, o *telejornal*, em seu entendimento se configurou positivo para o trabalho com os alunos, além de outras contribuições.

*Essa atividade [telejornal] é ótima para ser aplicada em todas as séries, pois ela ajuda no desenvolvimento criativo, ajuda a pessoa a perder a inibição, a pensar em como apresentar problemas sociais [...] de uma forma criativa. Achei a aula muito dinâmica e interativa. (Bárbara, diário de aprendizagem).*

O depoimento de Bárbara evidencia que ela passou a compreender que as atividades com práticas teatrais possibilitaram trazer para o ambiente de sala de aula assuntos cotidianos, especialmente problemas sociais para discussão, temas considerados relevantes pelos próprios estudantes que, de alguma maneira chamam sua atenção e que acreditam ser importante o debate em classe com os alunos. Muitos desses assuntos não são abordados em sala de aula do ensino básico, talvez pelo fato de estarmos amarrados às estruturas curriculares de nossas escolas, pelo uso quase exclusivo do livro didático por alguns professores, ou pelo fato de não saber como abordar esses temas em sala de aula.

Penso, também, que pode existir certa dificuldade de tratar tais assuntos de forma criativa, especialmente de uma forma mais divertida, mais humorada, apesar de se tratar de assuntos extremamente sérios. De forma nenhuma seria para diminuir ou desprezar a discussão a respeito de problemas sociais, mas entendo que práticas teatrais sejam uma maneira de tocar os estudantes/professores sobre o tema e fazê-los refletir de maneira crítica sobre a situação.

O contato com a arte permite que o indivíduo não seja apenas o objeto em foco, mas o personagem principal da sua história. Já que ele é capaz de comunicar sua criação, muitas vezes original, e isso permite que tenha mais clareza da realidade em que vive. A arte, então, contribui em sua função social, ao suscitar experiências que permitam possibilidades de mudanças positivas em nossa sociedade (CASTRO, 2000; SCHERER, 2013).

Entendo que é preciso oportunizar o contato dos alunos, em qualquer nível de ensino, com a arte, seja o teatro, a música, a dança, etc. Alguns estudantes já conseguem, inclusive, projetar as práticas teatrais em sua futura docência, como revela o depoimento de Eleonora:

*Foi difícil [realizar a atividade] por falta de experiência [...]. Na montagem da atividade, tivemos que discutir sobre o assunto lixo e enriqueceu nosso conhecimento e **mostrou como podemos abordar em sala de aula esse assunto com criatividade, talvez até fazendo vídeos de como é descartado o lixo no bairro dos alunos.** (Eleonora, diário de aprendizagem).*

Apesar da dificuldade inicial em realizar a atividade, Eleonora reconheceu que o trabalho com as práticas teatrais enriqueceu seus conhecimentos e a fez pensar em como executar esse tipo de atividade futuramente com criatividade, inclusive descreve o exemplo do vídeo, investindo, então, no processo de simetria invertida que faz parte dos princípios formativos da Licenciatura Integrada.

Oliveira e Bueno (2013) afirmam que não basta apenas proporcionar experiências que permitam ao estudante colocar em prática na profissão, o que aprendeu em sua formação inicial, o que se denominam de simetria invertida. Compreendem que para um modelo de formação bem sucedido é importante que essas situações tenham qualidade e correspondência com o que o estudante aprende e o que futuramente irá ensinar. Implica, também, que o professor formador deve ser fonte de exemplo para o licenciando, independentemente do contexto de formação; inicial ou continuada. Então, se o modelo de formação defende, por exemplo, o trabalho reflexivo a respeito da sua própria prática pedagógica e aprendizagem numa abordagem crítica, é imprescindível que o formador tome partido dessa modalidade de formação, além de se portar como um aprendiz sempre na busca de conhecimentos (ABREU; CARVALHO, 2012).

Oliveira e Bueno (2013) realizaram uma pesquisa, problematizando a simetria invertida no contexto da formação continuada e concluíram que esse modelo de formação oportunizou aos estudantes-professores recordar experiências vivenciadas na formação inicial e compreender melhor dificuldades relacionadas aos processos de ensino aprendizagem (OLIVEIRA; BUENO, 2013). O conjunto das experiências vividas no âmbito acadêmico possibilita ao estudante iniciar o exercício da reflexão das práticas docentes. Por isso, ao tratar do tema formação de professores, é necessário levantar a bandeira da simetria invertida, afinal de contas,

constituir-se professor tem relação com a história de vida do aprendiz e o que ele ainda poderá vivenciar no âmbito pessoal e profissional (SANTOS; BOLZAN, 2011).

Ademais das questões que envolvem a simetria invertida, gostaria de retornar à questão da criatividade, aspecto formativo foco desta subseção e que também estava presente nos escritos da estudante Eleonora. Retomo à discussão com Stori (2003), ao frisar que é impraticável não pensar em criatividade quando se busca desenvolver processos formativos, de socialização e profissionalização por meio da arte. Entendo este como um ponto-chave, no âmbito do qual os estudantes mais se esforçaram em trabalhar. Afirmo isso, pois as expectativas geradas pela produção e apresentação das atividades teatrais foram superadas pela maioria dos grupos de estudantes.

Stori (2003) explica que o ato do criar não surge de um passe de mágica e que, de fato, é uma característica humana natural. Somente é possível criar a partir da vivência. Portanto, remetendo-nos ao ambiente escolar, compreendemos que o estudante só pode criar por meio da vivência dos conteúdos. Nesta perspectiva, Stori (2003, pg. 43) afirma “[...] criar é transformar aquilo que possuímos. Trata-se de um processo dinâmico de transformação que não é rígido e muito menos linear, e isso também acontece com a participação da intuição”. Ao refletir sobre o modelo de formação atual que ainda se faz presente em nossas instituições escolares, a arte parece não ter sua contribuição efetiva reconhecida em processos de aprendizagem.

**Concluo, pois, que os estudantes precisam estar abertos a realizar a atividade, no sentido de se sentirem capazes de produzir e comunicar conhecimento de maneira criativa. Percebi que todos os grupos queriam realizar algo realmente significativo, desde a construção do texto, quanto do contexto das apresentações, expressando o conteúdo de ciências socialmente relevante presente no roteiro teatral. No contexto da Licenciatura Integrada, na temática em questão, as práticas teatrais contribuíram para que os estudantes exercitassem a criatividade e a capacidade de observação do outro, mesmo que, de certo modo, esse exercício tenha gerado preocupação e desconforto nos estudantes. Entendo que a criatividade é um elemento essencial quando se pensa em outro tipo de ensino que não seja o tradicional, um ensino que seja diferenciado, no qual o estudante tenha participação ativa na construção dos conhecimentos e que estes tenham significado em suas vidas e de seus futuros alunos.**

Chacra (2010) afirma que a questão da criatividade não é exclusividade apenas do campo da estética. Existe uma infinidade de pesquisas em outros campos, tais como ciências, indústria, educação, vida familiar, lazer e na rotina diária que enfatizam a importância da discussão a respeito da criatividade. Muitos estudiosos referem que todos os campos de conhecimento e as experiências no âmbito escolar podem e devem estimular o desenvolvimento da criatividade nos alunos. Como exemplo desse estímulo, estão atividades que permitam trilhar caminhos autônomos para a busca de conhecimentos (TEREGI, 2012).

A próxima cena ilustra as relações (muitas permeadas por dificuldades) e aprendizagens estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa no momento em que desenvolveram o trabalho em grupo das práticas teatrais.

#### CENA 4: AS PEDRAS NO CAMINHO DO TRABALHO EM GRUPO

Foi notório, no decorrer da temática, observar os percalços enfrentados pelos estudantes quando se refere ao trabalho em grupo, e ficou bastante evidente nos textos escritos por eles. Como referido anteriormente, um grupo de 17 estudantes foi desfeito em virtude da não concordância do tema escolhido para apresentação do trabalho. O grupo foi dividido em dois e um deles (o grupo menor) quis desistir da apresentação do trabalho teatral. Quando surgiu uma nova ideia, o grupo de quatro alunos pediu mudança de turma para que pudesse apresentar seu trabalho. Essas dificuldades são observadas nos depoimentos a seguir:

*A proposta desta atividade foi um desafio, pois confesso que não foi fácil de executá-la. Meu grupo teve, de início, várias ideias. Chegamos a elaborar nossa peça, porém **houve desentendimento e o grupo que antes era grande tornou-se outro grupo**, e a ideia inicial acabou sendo desfeita. Então, a equipe teve de refazer e foi complicado, pois começar do zero não estava no planejamento, mas conseguimos desenvolver muito bem e me orgulho da equipe de que fiz parte. (Naiara, diário de aprendizagem).*

Para Reis (2013), é comum professores e estudantes enfrentarem problemas na realização de tarefas em grupo. Mas esses problemas podem ser evitados se as atividades forem corretamente organizadas. Para o autor, o sucesso de um trabalho em grupo depende de vários fatores, dentre os quais estão: deixar claros os objetivos das tarefas; formação de grupos de aprendizagem adequados; orientação

sobre as maneiras pelas quais os estudantes poderão realizar as atividades e apoio e avaliação do professor.

Na perspectiva que defendo as práticas teatrais para ensinar Ciências, é possível concordar em termos com Reis (2013), pois é fato que os estudantes precisam compreender os objetivos das atividades para realizá-la. Entretanto, para estimular o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos futuros docentes é que os próprios estudantes escolheram a formação de seus grupos, o tema e o modo pelo qual apresentariam seus trabalhos. Os problemas de relacionamento em grupo apareceram no momento da construção da tarefa, mas eles foram capazes de superar esses obstáculos e finalizar a atividade proposta. Neste sentido, destaco, a seguir, a fala de Patrícia.

***“No início do desenvolvimento da atividade teatral foi muito complicado. Meu grupo sofreu, e eu também. O trabalho foi muito estressante e desgastante, mas quando tomamos um rumo em relação à ideia, às coisas começaram a melhorar, e conseguimos então elaborar com nossas próprias ideias algo que se encaixasse na ementa do tema. Eu achava que não era para mim, mas consegui visualizar muito além da dramatização algo que é diferente e inovador. Participar de uma peça é se doar literalmente, é aceitar além de incorporar uma personagem, é olhar para seus colegas e ver a alta capacidade de criação que eles possuem. Eu fiquei impressionada, pois nos ensaios ficávamos meio inibidos, mas nos saímos muito melhor na apresentação oficial”.*** (Patrícia, diário de aprendizagem).

Apesar das dificuldades de relacionamento para a construção da encenação, os estudantes conseguiram se organizar. Além do mais, os estudantes começaram a perceber a potencialidade dos trabalhos dos seus colegas, ou seja, tiveram a sensibilidade de começar a enxergar o outro. Koudela e Almeida Júnior (2015) referem que quando o indivíduo participa da ação teatral, ele consegue lembrar os elementos que fizeram parte da construção do espetáculo teatral, entre eles: “os exercícios corporais, as improvisações, a elaboração textual, a articulação dos vários elementos teatrais, as marcações de cena, as emoções experimentadas” (KOUDELA; ALMEIDA, 2015, p. 185).

Chapato (2012) refere que para a realização de um espetáculo teatral é preciso que os integrantes se articulem entre si, no sentido de que cada um terá oportunidade de mostrar os conteúdos e a maneira que gostariam de evidenciá-los ao público. Por outro lado, supõe que os atores (nesta pesquisa-formação, os estudantes e futuros professores) dividam minimamente as normas organizativas do discurso e que assim, essa articulação permita dar lugar à comunicação de

determinado assunto no contexto atual em que vivemos. Supõe, também, evidenciar os significados e as expectativas gerados por esse intercâmbio.

Consigo transpor a fala de Chapato (2012) para o contexto de sala de aula. **Afirmo que a prática teatral certamente estimula as relações entre os estudantes, pois foi necessário que eles se articulassem entre si para a apresentação do conteúdo/assunto proposto ou por eles escolhido. Mesmo que essa articulação tenha sido por alguns momentos turbulenta, como observado no âmbito desta pesquisa em alguns grupos, é parte do fazer docente o trabalho em grupo e dessa forma os estudantes precisam ser estimulados desde sua formação inicial para aprender a trabalhar com outros colegas.**

Para Auler (2007), o estímulo para a participação dos alunos no processo de identificação e implementação de temáticas e, conseqüentemente, a atribuição de significados por esses alunos é um elemento não adequadamente explorado no processo de ensino-aprendizagem. Ainda para o autor acima, historicamente, as pesquisas e as práticas didático-pedagógicas se preocupam com a dimensão cognitiva, separada dos aspectos ligados ao interesse, à atribuição de significado, à motivação. E essa pode ser a explicação para generalizados fracassos em se tratando de processos de aprendizagem, além de ser um ponto limitante no processo de formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade.

Tenho buscado defender nesta tese que a arte, aqui em destaque as práticas teatrais, como elemento que possa ser inserido nos processos formativos de maneira a contribuir com um ensino e aprendizagem mais humanizada. Então possibilitar ao estudante se sentir motivado, buscar conhecimento por si próprio, desenvolver ideias criativas e praticar a convivência em grupo estimula uma educação com mais sensibilidade, na qual o estudante olha para si e para os outros, buscando uma melhor convivência entre seus pares, buscando transformações e desenvolvendo valores.

Neste ato, inaugurei a primeira seção de análise desta tese, que envolveu a aquisição de conhecimentos atitudinais por parte dos sujeitos participantes desta pesquisa para concretizarem as atividades teatrais no âmbito da temática. Didaticamente, organizei este ato em quatro cenas para evidenciar as atitudes mais recorrentes identificadas nos depoimentos dos estudantes.

No próximo ato, intitulado “**Aprendendo conhecimentos socialmente significativos por mediação de práticas teatrais**”, procuro evidenciar os conhecimentos socialmente relevantes considerados pelos sujeitos dessa pesquisa demonstrando assim as contribuições das práticas teatrais no processo de aprendizagem dos estudantes.



## 4° ATO

*APRENDENDO  
CONHECIMENTOS  
SOCIALMENTE RELEVANTES  
POR MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS  
TEATRAIS*

O ato de aprender envolve a apropriação de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, mesmo que essa aprendizagem envolva pontos básicos e mais gerais. O indivíduo que aprende se apropria dos conteúdos, tem oportunidade de reconstruí-los e colocá-los em prática. Contudo, esse aprendizado não vem sozinho, aprende-se com os outros, particularmente com os indivíduos mais experientes (GERALDO, 2014).

No campo educacional, existe uma preocupação substantiva com a questão dos conteúdos. É por meio deles que os estudantes demonstraram suas capacidades e habilidades a partir do que aprenderam no ambiente escolar. A aprendizagem é considerada significativa quando os conteúdos permitem aos alunos estabelecerem uma gama de significados (SELBACH et al., 2010; GERALDO, 2014). Para Selbach et al. (2010, p. 52) o conteúdo “não é informação que se acumula, mas ferramenta com a qual se aprende a aprender e por saber aprender conseguiu se transformar”.

No caso desta pesquisa, investigo os conhecimentos socialmente relevantes elencados pelos estudantes no decorrer da pesquisa-formação em pertinência com a ementa da temática. Por meio desses conhecimentos, reconheço também conteúdos conceituais que envolvem o campo das Ciências Biológicas e outras áreas. Selbach et al. (2010) afirmam que os conhecimentos conceituais correspondem ao tipo de conhecimento que trata de conceitos, fatos, teorias, hipóteses e princípios. Esse conhecimento possibilita ao estudante desenvolver capacidades intelectuais para utilizar elementos como imagens, símbolos e ideais que traduzem a realidade (SELBACH et al., 2010; GERALDO, 2014).

Neste ato, tenho o intuito de dar a conhecer as análises referentes à produção teatral final dos estudantes participantes desta pesquisa no que tange à identificação de conteúdos socialmente relevantes presentes nos textos por eles construídos e por eles mesmos elencados. Para tornar a discussão das produções dos alunos possível, me apoio em autores diversos. Início, dialogando com Libâneo (2013), quando afirma que a principal função da instituição escolar é permitir a democratização dos conhecimentos (sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais), de maneira que o estudante possa construir uma cultura de base, e que é função do professor estabelecer esses conteúdos e viabilizar o processo de aprendizagem destes pelo aluno.

Sabemos que a realidade de muitos professores das escolas básicas é difícil e algumas deficiências vêm desde o processo de formação inicial. É importante que, como formadores de professores, possamos discutir com nossos estudantes que os conteúdos não se esgotam em conhecimentos conceituais. É essencial que se possa pensar nos conteúdos em todas as suas dimensões e compreendê-lo como um todo, para que possamos nos posicionar sobre determinada questão e, conseqüentemente, propor mudanças.

Na perspectiva de Charlot (2003), o primeiro ponto chave para que o estudante se aproprie do saber é estudar, é o movimento em busca de conhecer determinado assunto/conteúdo. Mas essa mobilização só será significativa se houver algum sentido para o estudante, se ele tem curiosidade e prazer em aprender. Nesse sentido, apostei em proporcionar aos estudantes uma aprendizagem criadora, nos termos de Klingberg (1978) apud Geraldo (2014, p. 98):

[...] quando o aluno apresenta um problema novo, descobre fatos ou relações novas, cria um texto coerente com conclusões que ainda não tinham sido apresentadas ou discutidas pelo professor ou pelo material didático, quando cria e apresenta para o grupo uma expressão artística de sua autoria, ou quando cria e apresenta um exemplo interessante, significativo e inédito, etc.

Vi, ao estudar sobre práticas teatrais que essa aprendizagem criadora poderia ocorrer, no sentido de despertar os estudantes para uma condução dos conteúdos de Ciências de forma diferenciada, por meio das quais os estudantes buscassem se apropriar dos conteúdos de maneira mais autônoma, sendo então os maiores responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Além disso, seria uma oportunidade de o futuro professor pensar em como abordar determinado conteúdo por meio do teatro e projetar seu uso futuro quando se tornar professor.

O desafio durante o processo da pesquisa-formação se deu no sentido de que os estudantes pensassem em conteúdos socialmente relevantes que lhes chamassem a atenção para apresentar e discutir em sala de aula; e que esses conteúdos fizessem parte da ementa da temática<sup>6</sup> curricular em questão. Além disso, a apresentação dos temas ocorreria por meio da encenação teatral com no máximo 50 minutos de duração, conforme acordamos em nosso contrato didático.

É importante considerar que o ensino de ciências é um tema de que organizações de diversos níveis nacionais e internacionais têm se ocupado, levando

---

<sup>6</sup> Lembro que a temática em estudo é Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II.

em conta que aprendizagens em ciências e tecnologias influenciam a escolha de profissões voltadas para o desenvolvimento socioeconômico das civilizações, além do exercício da cidadania sobre questões sociocientíficas. Entretanto, não é apenas nesses aspectos que ambas, ciência e tecnologia, têm sua importância. A ciência é muito mais do que um corpo de conhecimentos, é parte integrante da cultura contemporânea, é um caminho para pensar e compreender o mundo (MARTINS, 2014).

As análises dos textos<sup>7</sup> e das encenações<sup>8</sup> teatrais finais me possibilitaram perceber uma gama de conteúdos que os estudantes consideram socialmente significativos. Identifiquei que os roteiros dos quatro grupos escolhidos para representar as análises deste ato envolvem questões relacionadas dos direitos humanos e à diversidade cultural e étnica das relações humanas. Este ato se apresenta em duas cenas para elucidar a discussão dos temas elencados pelos estudantes. A primeira cena está intitulada “A questão da exploração e abuso sexual infantil” e a segunda, “A questão da diversidade cultural”. Nestas subseções trago recortes de algumas cenas das apresentações dos estudantes para tecer as análises que considero pertinentes.

## CENA 1 – A QUESTÃO DA EXPLORAÇÃO E ABUSO SEXUAL INFANTIL

Ao me debruçar nos roteiros construídos pelos estudantes no sentido de buscar as compreensões necessárias para construir as análises, identifiquei que dos quatro grupos que selecionei para essa finalidade, dois deles optaram por apresentar o tema que envolvia de forma geral a questão da exploração e do abuso sexual infantil, que pertence à seara da violação dos direitos humanos, considerados, portanto pelos estudantes como um conhecimento social pertinente de ser discutido. Em uma análise mais minuciosa das falas contidas nos roteiros, é possível identificar conteúdos científicos mais específicos de Ciências ou que de

---

<sup>7</sup> “[...] o texto teatral pode ser entendido como o conjunto de sinais, signos e símbolos – verbais e não verbais – existentes durante um espetáculo. Este é um aspecto de sua compreensão; o outro é entendê-lo como a peça escrita para o teatro” (CHACRA, 2010, p. 56).

<sup>8</sup> “[...] encenação não é o objeto empírico, a reunião incoerente de materiais, nem muito menos a atividade mal definida do encenador e de sua equipe antes da entrega do espetáculo. É um objeto de conhecimento, o sistema das relações que tanto a produção (os atores, encenador, a cena em geral), quanto a recepção (os espectadores) estabelecem entre os materiais cênicos a partir daí constituídos por sistemas significantes” (PAVIS, 2008, p. 22).

certa maneira possibilitam o estabelecimento de discussões mais específicas deste campo de conhecimento.

Monteiro e Pimenta (2013) referem que atualmente existe um interesse crescente pelo conhecimento dos Direitos Humanos e de sua violação. Para que esse conhecimento alcance a sociedade é importante pensar na promoção de uma educação que permita o esclarecimento de várias questões que envolvem a temática. Muito mais do que transmitir informações e sensibilizar os indivíduos, o importante é proporcionar experiências que promovam mudanças de valores e atitudes aos sujeitos.

Mais adiante, trago uma cena do roteiro teatral construído pelo *Grupo 1*. O referido grupo optou por trazer à cena o tema referente à discussão da violação dos direitos humanos e chama a atenção para quatro pontos que considero pertinentes: o contexto em que ocorreu a história; exploração sexual infantil e as relações entre as pessoas.

Para entender o contexto da cena que destaco abaixo é necessário fazer um breve resumo do enredo, lembrando que os roteiros teatrais se encontram na íntegra como apêndice deste trabalho de tese. O grupo intitulou a peça teatral de “*Exploração Sexual Infantil*”. Tiveram como pano de fundo da história a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, na cidade de Altamira, no estado do Pará. Apesar dessas informações não estarem explícitas no roteiro teatral ora transcrito e por mim organizado, foram claramente expressas pelos estudantes em conversas no decorrer da preparação desta temática, e registradas em meu diário de bordo. O contexto do enredo chamou a atenção dos estudantes em razão dos desdobramentos trazidos pela construção da Usina, tais como exploração sexual infantil e remanejamento dos ribeirinhos de suas casas para outros lugares.

Os estudantes escolheram uma temática que implica diversas tensões. Para Farias e Freitas (2007, p. 3) “O problema do desenvolvimento da ciência e da tecnologia implica múltiplos fatores, como os econômicos, históricos, culturais, sociais, políticos, entre outros”. O território brasileiro tem sido marcado recentemente por problemáticas ambientais. A exemplo dessas tensões, têm-se os conflitos oriundos da migração de populações para a construção de barragens na Amazônia, como também a desterritorialização de pessoas, o que culminou no Movimento dos Atingidos por Barragens, além da incessante luta de povos indígenas, quilombolas e

ribeirinhos para permanecer em suas terras em virtude da exploração mineral ou instalações de hidrelétricas (FARIAS; FREITAS, 2007).

Fica evidente que o tema é pertinente para a discussão em sala de aula por todos os pontos elencados por Farias e Freitas (2007). Os estudantes tinham em mente construir o texto para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em função de que para eles seria mais fácil o processo de construção do texto. E isso foi perceptível pelo teor das falas dos personagens, ao se utilizarem de uma linguagem voltada para jovens e adultos. Conversamos que era perfeitamente possível trabalhar com esse público, pois a licenciatura em questão também é voltada para o ensino do EJA. A cena 1 do primeiro ato dessa representação dos estudantes ilustra uma conversa entre a mãe e o pai de duas meninas que serão levadas para a cidade de Altamira por uma senhora que se intitula doutora e que vai educar as meninas como se fossem suas filhas.

## **PRIMEIRO ATO**

Casa de família de baixa renda. Cozinha com mesa e cadeiras, utensílios pendurados na parede da cozinha. À esquerda a entrada da casa. É dia.

### **CENA I**

Mãe, Pai, Mariana, Joaquina conversam na cozinha.

**MÃE** - Ah, não! De novo com essa cachaça aqui!

**PAI** - Cadê o café! (Batendo a mão na mesa)

**MÃE** - Todo dia vai ser isso nessa vida? Vai ser esse inferno mesmo? Para que isso na tua vida, homem?

**PAI** - Me deixa em paz!

**MÃE** - Que merda de cachaça, acabando com a gente! Nós viemos passar fome nessa cidade? Foi isso, foi? Vem uma doutora aqui, minhas filhas! A doutora vai levar vocês para a cidade, lá de Altamira! Vocês vão ser doutoras que nem ela! Vocês vão estudar. Vão ter a chance que eu não tive.

**PAI** - É bom que vá e deixa minha cabeça em paz. Vão tudo embora!

No enredo criado pelos estudantes é possível compreender que eles contam a história de uma família de baixa renda que passou pela experiência de migrar de

uma cidade para a outra, certamente em busca de melhores condições de vida. É o que parece representar a figura da matriarca da família, visto que, ela pretende entregar suas filhas a uma pessoa que mora na cidade de Altamira que promete se responsabilizar pelos estudos das meninas (FOTO 2). Se observadas as próximas cenas constantes no apêndice deste trabalho, a matriarca da família deseja um futuro melhor para suas filhas do que ela teve.



**FOTO 2** – Parte do grupo de estudantes que encenaram a peça teatral “Exploração Sexual Infantil”. Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

O trecho desta cena me remete primeiramente ao que Oliveira e Jannuzzi (2005) chamam de processos migratórios internos. Na perspectiva desses autores, há dois enfoques capazes de explicar essas migrações. O primeiro, o enfoque neoclássico, que entende que os sujeitos migram em busca de melhores oportunidades de emprego e salários, escolhendo o destino de acordo com um cálculo racional-econômico. O segundo enfoque, histórico-estruturalista, revela que o movimento migratório decorre das necessidades do que é ditado pelo modelo de desenvolvimento capitalista do país. Entretanto, qualquer um desses enfoques, leva a crer que o principal motivo para a migração esteja relacionado ao trabalho e que os jovens são os protagonistas desse processo (OLIVEIRA; JANNUZZI, 2005).

Ademais, compreendo que o contexto escolhido pelos estudantes se deve ao fato de que na cidade de Altamira está sendo construída a Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte, que tem atraído inúmeras pessoas em busca de emprego e, conseqüentemente, melhores condições de vida, corroborando, então, com Fleury e Almeida (2005) que destacam a ocorrência de um afluxo visível de pessoas para os

municípios que abrangem a área das obras, particularmente Altamira, cidade polo regional, tanto para trabalhar nas obras como para apoiar movimentos contrários. Entretanto, os estudantes optaram por destacar que essa busca por uma melhor qualidade de vida tem enfrentado problemas graves, conforme descrito no roteiro teatral produzido por eles.

A título de informação, a UHE de Belo Monte começou a ser construída em julho de 2010 nas cidades de Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio, no estado do Pará. Este empreendimento está previsto para ser a terceira maior hidrelétrica do mundo, com potência para gerar mais de 11000 MW/hora. Desde então, ocorrem protestos de movimentos sociais e de povos indígenas, além de disputas no judiciário e mudanças conjunturais na economia e na política nacionais (FLEURY; ALMEIDA, 2013), além de outros tipos de problemas sociais, como por exemplo, a exploração sexual que constitui o enredo da peça teatral dos estudantes do *Grupo 1*.

Para Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), a mídia já tem divulgado preocupações referentes ao desenvolvimento científico-tecnológico, a exemplo das construções de grandes usinas. Entretanto, a população ainda tem dificuldades para entender o porquê da disseminação desses assuntos e em que sentido isso afeta a vida dos indivíduos. Para os autores supracitados, por trás das grandes promessas em prol do avanço tecnológico, estão os lucros e interesses das classes que detém o poder. É isso que as pessoas ainda não entendem. Assim, as classes menos favorecidas são convencidas pela classe dominante, que impõe seus interesses e as primeiras acabam por não ter suas necessidades atendidas.

É indispensável que a população tenha acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico. Mas é importante, também, que os indivíduos sejam capazes de avaliar e se posicionar em situações que interfiram no ambiente onde vivem. A sociedade precisa exercitar o poder de questionar os impactos do que vem sendo construído pela ciência e tecnologia e a sua aplicação (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). Entendo que no entremeio desses impactos, estão os problemas de cunho social, que certamente devem ser discutidos no âmbito da sala de aula, especialmente no contexto de formação de professores, pois estimula vir à tona o posicionamento dos estudantes quanto a esses assuntos, ocasionando, assim, o desenvolvimento da reflexão crítica e da capacidade de autonomia dos futuros docentes.

Os estudantes destacam ainda na cena 1 a figura de um pai alcoólatra. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), as bebidas alcóolicas são consumidas por bilhões de pessoas no mundo inteiro, tanto de forma social como pelas pessoas que possuem dependência. O consumo excessivo do álcool é considerado como doença - Síndrome da Dependência Alcoólica (SDA) - e um problema de saúde pública (REIS et al., 2014). É inegável a preocupação que devemos ter como professores sobre a questão do consumo de substâncias alcóolicas, seja esse consumo esporádico ou de maneira excessiva, por todos os danos que essas substâncias causam no organismo e no convívio pessoal/familiar. Lembro que outro grupo de estudantes também apresentou a mesma preocupação dos estudantes do *Grupo 1* em trazer a discussão sobre o alcoolismo para sala de aula.

Destaco, ainda, um trecho da cena VIII, do roteiro do *Grupo 1*. Nesta cena, um psicólogo do Conselho Tutelar conversa com a mãe de duas meninas menores de idade (aquelas que foram levadas pela senhora que se dizia doutora) que foram resgatadas de um bordel na cidade de Altamira pela polícia, vítimas de exploração sexual infantil.

### CENA VIII

Mãe e Psicólogo conversam na sala do Conselho Tutelar.

**MÃE** - Bom dia Doutor!

**PSICÓLOGO** - Bom dia! Eu estava conversando com suas filhas agora...

**MÃE** - O Sr. soube o que aconteceu Doutor...

**PSICÓLOGO** - Eu soube que elas fizeram alguns exames médicos... e eu não ia falar a notícia para elas... Um desses exames é esse aqui (Mostrando um papel para a mãe).

**MÃE** - Eu não sei ler doutor...

**PSICÓLOGO** - *Elas fizeram vários exames... entre eles o exame de HIV...*

**MÃE** - Minha filha vai morrer doutor? (Surpresa)

**PSICÓLOGO** - *Deu positivo.*

**MÃE** - Ela vai morrer doutor? (Nervosa)

**PSICÓLOGO** - *Não, ela não vai morrer, na verdade o exame das duas deu positivo. Elas vão fazer o tratamento normal, vão tomar todos os remédios. O SUS fornece todos os **antirretrovirais**.*

**MÃE** - Eu sou pobre doutor, eu não tenho dinheiro!

**PSICÓLOGO** - Eles fornecem de forma gratuita, você só tem que ir lá pegar os remédios, é tudo de graça. Só que agora precisa de determinação, porque a *AIDS é uma doença que vai ser para a vida toda*. Então, nesse momento a senhora precisa apoiar suas filhas.

Um ponto que gostaria de destacar é que os estudantes consideram que há relação de risco em contrair doenças sexualmente transmissíveis em casos de exploração sexual infantil, razão pela qual os estudantes decidiram por trazer à discussão a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) para compor o enredo da peça teatral.

A AIDS foi identificada pela primeira vez em 1981, em Los Angeles nos Estados Unidos. É uma doença transmitida por diversas vias: relações sexuais, ingestão de leite materno, via transplacentária, uso de agulhas contaminadas, transplante de órgãos, transfusão sanguínea e inseminação artificial (TORTORA, 2012). O Ministério da Saúde (2016, p. 5) aponta em recente boletim o índice de casos de infecção pelo HIV em nosso país:

“De 2007 até junho de 2016, foram notificados no Sinan 136.945 casos de infecção pelo HIV no Brasil, sendo 71.396 no Sudeste (52,1%), 28.879 no Sul (21,1%), 18.840 no Nordeste (13,8%), 9.152 no Centro Oeste (6,7%) e 6.868 na Região Norte (6,3%). No ano de 2015, foram notificados 32.321 casos de infecção pelo HIV, sendo 2.988 casos na região Norte (9,2%), 6.435 casos na região Nordeste (19,9%), 13.059 na região Sudeste (40,4%), 7.265 na região Sul (22,5%) e 2.574 na região Centro Oeste (8,0%).

Por se tratar de uma doença grave e que não apresenta cura, são difundidas muitas informações pela mídia, além de receber atenção especial dos órgãos de saúde do governo. Mesmo assim, é uma doença que ainda apresenta altos índices de transmissão (a ser observado pelo boletim em questão) e continua inspirando discussão, especialmente no âmbito educacional.

Os estudantes também referem que é possível adquirir os medicamentos para o tratamento da doença pelo Sistema Único de Saúde. Representado na fala: “O

*SUS fornece todos os antirretrovirais*”. Destacam, inclusive, a classe farmacológica dos medicamentos, entendendo que eles auxiliam na qualidade de vida do portador do vírus. De acordo com Brasil (2015) o tratamento com os antirretrovirais é indicado para reduzir a morbidade e mortalidade dos portadores da doença, além disso, proporcionar uma melhoria na qualidade e expectativa de vida. O objetivo principal desta terapia é diminuir os índices de infecções oportunistas que agravam a AIDS e que podem levar o indivíduo portador à morte. Outro ponto que merece destaque é que os estudantes compreendem que a AIDS tem tratamento sintomático, mas não tem cura, como mostra o trecho “a AIDS é uma doença que vai ser para a vida toda”.

Percebo, então, que, nesta cena, os estudantes também fazem referência a um conhecimento específico das Ciências Biológicas, na medida em que apresentam a AIDS e algumas de suas características. Além de estabelecer que a AIDS é um problema de saúde pública, e conseqüentemente de relevância social. Compreendo que este é um tema importante a ser discutido com o público de jovens e adultos e valorizo o fato de os estudantes investirem na construção da proposta teatral com esta temática.

O próximo recorte em destaque se refere a uma cena do *Grupo 5* (FOTO 3) que intitulou sua peça teatral de “Violência Sexual Infantil”. O enredo gira em torno do dilema de um professor que percebe um comportamento estranho de uma de suas alunas, enquanto explicava sobre as diferenças da anatomia humana de meninos e meninas. Percebia indícios de abuso sexual e ficava em dúvida sobre como proceder nesta situação de suposto abuso sexual infantil.



**FOTO 3** – Grupo de estudantes representando a peça teatral intitulada “Violência Sexual Infantil”. Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

## PRIMEIRO ATO

Na escola, na sala de aula, mesa do professor com um globo, um esqueleto do corpo humano e as cadeiras dos alunos organizadas. É dia.

### CENA I

Prof. José Raimundo, Julinho, Sofia

**LOCUTOR** - O professor José Raimundo já havia percebido um comportamento estranho de uma de suas alunas.

(Outros diálogos)

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Sofia, Sofia, por favor! Posso conversar com você?

**MARIANA** - Você vai ficar Sofia?

**SOFIA** - Mas já é hora de ir para casa...

**MARIANA** - Eu já vou, tchau! (Acena para Sofia)

(Sofia se senta para conversar com o professor)

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - *Eu percebi a sua conversa com os coleguinhas que você já viu um corpo diferente do seu... que você viu algo diferente. O que foi que você viu?*

**SOFIA** - *Eu vi um pênis...*

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - *Mas de quem foi que você viu?*

**SOFIA** - *Ah... foi do meu padrasto, mas eu não posso contar. Ele disse para não contar para ninguém.*

(Padrasto entra na sala de aula para buscar Sofia)

**PADRASTO** - Vamos, Sofia!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Bom dia, senhor!

(O padrasto de Sofia sai apressado da sala com a menina)

(Professor fica pensativo sobre o ocorrido)

Os estudantes deste grupo optaram por problematizar a questão do abuso sexual infantil, que se insere no campo normativo dos direitos sexuais. E tem como

pano de fundo uma aula de Ciências, especificamente sobre as diferenças entre o corpo humano das meninas e dos meninos. Um fato interessante é que os estudantes voltaram seu texto para os próprios colegas de turma, no sentido de provocar uma reflexão nos futuros docentes. Visto que antes de encerrar a apresentação, eles questionaram: ***E vocês futuros professores, o que fariam nesta situação?*** (FOTO 4).



**FOTO 4** – Momento em que os estudantes que encenam a peça questionam ao público ouvinte (licenciandos) sobre o que fazer no suposto caso de abuso sexual infantil. Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Os estudantes demonstraram preocupação com a maneira mais adequada de lidar em casos suspeitos de abuso sexual infantil, tanto que, no texto, pedem ajuda aos personagens docentes que revelam diferentes opiniões. A maneira como foi finalizada a encenação me remeteu ao Teatro do Oprimido, mais especificamente ao Teatro-Fórum, cunhado por Augusto Boal. Mesmo que os estudantes não tenham escolhido especificamente essa técnica para desenvolver o texto e apresentar seu trabalho ao final da temática, indiretamente esse grupo carrega traços desse sistema de trabalho.

Refiro-me a traços porque o teatro-fórum é um jogo teatral e tem regras claras, mas isso não interferiu no objetivo principal da atividade. Para um melhor entendimento dessas características, trago as considerações de Koudela e Almeida Júnior (2015, p. 179):

Nesse teatro-debate, o espectador assume o papel de protagonista na cena e transforma a ação dramática proposta, experimentando diretamente as ações que considera pertinentes à situação mostrada. A função do teatro-fórum é que o espectador ensaie discursos e intervenções, preparando-se para uma ação real. Esse ensaio se baseia na experiência estética, ou seja, no aprendizado e na reflexão sobre o pensamento sensível, sua expressão e sua influência no real.

O grupo, ao encerrar o espetáculo, convidou o público (futuros professores) a se pronunciar a respeito do assunto. Assim, os estudantes, a partir da apresentação da peça teatral dos colegas tiveram a oportunidade de tecer seus comentários e expressar opiniões pessoais a respeito do assunto e dar novos encaminhamentos à questão levantada. Esse tipo de formato teatral é interessante, pois permite que o espectador se torne um coautor da história encenada, o que Koudela e Almeida Júnior (2015) chamam de *arte relacional*, ou seja, uma arte que permite o diálogo entre os indivíduos a respeito das condições socioculturais. As discussões não permanecem apenas no âmbito individual. É interessante, também, no sentido de permitir que o teatro proporcione os meios para levantar essas discussões, para que o próprio sujeito se aproprie, a sua maneira, e para que finalidade desejar (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

Segundo Koudela e Almeida Junior (2015), é preciso existir uma motivação pronunciada pelo ator-participante protagonista (neste caso futuro professor). Essa motivação (dúvida) deve ser de cunho social e/ou político para alavancar o fórum. A peça deve despertar nos participantes ideias para enfrentar a opressão. Então, a pergunta feita pela estudante ao público tem clara relevância social: “*E vocês, futuros professores, o que fariam nesta situação?*”.

Nas palavras de Scherer (2013, p. 88) “o desafio do teatro é disponibilizar instrumentos que possibilitem ao homem afirmar-se e desenvolver-se, produzindo pensamento”. O questionamento feito pelos integrantes da encenação consequentemente despertou nos estudantes essa *produção de pensamento* quando se posicionaram sobre a situação como futuros professores da educação básica.

Foi de extrema importância a escolha desse tema por parte dos estudantes, no sentido de que tivemos a oportunidade de orientá-los da melhor forma possível em como proceder em situações desse tipo. Vários estudantes optaram pela resposta: “*Eu conversaria com a aluna para saber mais detalhes*”. Conversamos, então, com os estudantes, que é preciso resguardar a figura do professor, no sentido

de não se expor dessa maneira. *E se a criança que estava sozinha com o professor saísse pelo corredor dizendo que ele lhe fizera perguntas sobre um pênis? E se fosse uma professora conversando com um aluno? Tem diferença no tratamento da situação?* Questionou o professor Carlos para a turma de estudantes.

Os estudantes compreenderam que é possível, como professores dos anos escolares iniciais, se depararem com situações deste tipo, mas que não devem fazer nada para o qual não foram preparados. Neste caso, os estudantes foram orientados a procurar o Conselho de Classe para que este tome as devidas providências para solucionar situações dessa natureza.

Para Oliveira e Alves (2014), o abuso sexual infantil é um dos piores problemas quando se fala em desenvolvimento infantil e do adolescente, pelo fato de influenciar negativamente na formação de sua sexualidade e do próprio corpo. Adicionado a isso, estão os danos psicossociais inerentes a quem sofre o abuso. Os documentos oficiais referem que discutir questões referentes à orientação sexual pode auxiliar na prevenção dessa problemática. O trabalho deve se dar no sentido de que a criança tenha consciência de que seu corpo é propriedade exclusivamente sua e que só pode ser tocado por outra pessoa com a sua autorização, explicar-lhes também que existem questões que envolvem higiene e saúde do corpo (BRASIL, 1998).

Huh e Cavalini (2011) referem que a partir do momento que o Estatuto da Criança e do Adolescente entrou em vigor no país, a quantidade de notificações cresceu enormemente no que tange aos casos de abuso sexual, além da busca por proteção dos indivíduos que sofrem este tipo de violência nos órgãos responsáveis. Entretanto, isso não significa que todos os casos são notificados, especialmente porque a maioria dos casos de abuso sexual ocorre no âmbito familiar e o indivíduo por diversas razões não procura por ajuda.

O abuso sexual infantil é apontado como o tipo de violência mais comum contra crianças. Na atualidade, os veículos de comunicação e a sociedade de forma geral tem demonstrado preocupação referente ao assunto. A complexidade do tema que envolve fatores socioeconômicos e histórico-culturais e a dificuldade das vítimas em buscar ajuda devido ao medo de ameaças por parte dos abusadores dificulta sobremaneira o combate deste tipo de violência (RODRIGUES; CONSTÂNCIO; NEVES, 2011).

**Considero que os estudantes se sensibilizaram com o tema e optaram por levar a discussão para sala de aula pelo fato de ser um problema social grave que requer uma abordagem comprometida por se tratar de crianças, vítimas indefesas deste tipo de violência. Além disso, pareceram compreender que é possível que, em sua futura docência, se deparem com alunos que possam estar sofrendo com esse tipo de violência e dessa maneira tenham a possibilidade de tomar as primeiras providências para auxiliar de alguma maneira esses alunos, já que as crianças passam boa parte de seu tempo na escola, o professor pode ser um colaborador na identificação de situações como essas. Vale ressaltar, ainda, que esta problemática transversaliza toda e qualquer temática de estudos, sendo ele, como futuro professor dos anos escolares iniciais, aquela pessoa que estará grande parte do dia com a criança.**

Na próxima cena, discuto outro tema socialmente relevante destacado por outros dois grupos de estudantes que versam sobre a questão da diversidade cultural e dos preconceitos que envolvem as relações humanas.

## CENA 2 – A QUESTÃO DA DIVERSIDADE E DO PRECONCEITO

Oliveira (2013) refere que a questão da diversidade não é um assunto bem tolerado em várias escolas que afirmam ter um ensino inovador, mas que permanecem com velhos discursos dogmáticos. Na opinião desse autor, há necessidade de propostas de formação de professores engajadas com os direitos humanos e a educação em Ciências. Corroboro com Oliveira (2013, p. 23) quando o autor chama atenção para o seguinte questionamento: “Nós, professores de Ciência, Química, Física, Biologia, temos a ver com isso [direitos humanos], ou devemos deixar temas como diversidade cultural para professores de Filosofia e Sociologia?”.

Atualmente ministro as disciplinas que fazem parte da área da Didática e em todas as turmas sempre procuro dialogar com meus estudantes a respeito das necessidades formativas dos professores. Dentre elas, discuto a questão de que o professor não deve apenas se ater aos conteúdos conceituais específicos de seu campo profissional. O professor precisa saber dialogar com outras áreas de conhecimento, compreender a história da construção dos conhecimentos, de que maneira somos afetados pelas questões que envolvem a Ciência, a Tecnologia e a

Sociedade, etc. Destaco que precisamos estar minimamente atualizados de questões de todas as ordens. É óbvio que o professor não precisa ser um *expert* de um campo de conhecimento que não estudou para tal, mas precisa estar atento, pois as questões essenciais, como diz Morin (2003), são complexas e, portanto multirrelacionais.

O diálogo com outras áreas de conhecimento permite discutir as relações éticas, sociais, psicológicas que envolvem diversos temas da área de Ciências Biológicas e contribui para a formação integral do ser humano. E para que as discussões não fiquem apenas no campo teórico é importante realizar atividades desde a etapa de formação inicial para que os estudantes tenham contato com esses temas, discutam e consigam se posicionar a respeito.

Corroboro com Oliveira (2013) que acredita que professores de Ciências têm condições de discutir em sala de aula temas como Direitos Humanos e Diversidade Cultural. Mas os professores precisam de uma preparação para isso. É necessário tornar-se um discurso prático presente durante todo o aprendizado do estudante e não apenas tratado de forma fragmentada em disciplinas (OLIVEIRA, 2013). Essa questão se tornou facilitada na Licenciatura Integrada, locus desta pesquisa, porque o currículo do curso discute essas questões com os estudantes de forma interdisciplinar.

No decorrer de suas histórias os grupos sociais produzem suas próprias culturas, que se revelam no modo como se estruturam social e politicamente, como se relacionam com outros grupos e com o meio onde vivem, na construção de conhecimentos, etc. Cada cultura é possuidora de uma particularidade e é isso que caracteriza as diferenças entre os grupos sociais. Quando se fala em desigualdade social, é preciso entender que essa diferença é produzida em outro âmbito e tem relação com sistema político e social ao qual estamos submetidos (BRASIL, 1997).

Ao estimular o debate sobre a diversidade cultural do nosso país não se preconiza deixar em segundo plano o debate sobre a desigualdade social. Afinal de contas, é necessário entender que a organização socioeconômica do Brasil imprime marcas na população. As culturas são produzidas dentro desse contexto socioeconômico onde ocorrem mudanças e lutas constantes (BRASIL, 1997).

Falar em respeito à pluralidade cultural é abordar um ponto crucial para consolidar uma cultura dos Direitos Humanos, pois se leva em consideração o “outro” imbuído de suas crenças e valores. As instituições escolares devem propagar

os princípios da democracia, como a igualdade e a diversidade no sentido de propiciar convivência harmônica entre os diversos grupos sociais (MONTEIRO; PIMENTA, 2013).

A seguir destaco uma cena do *Grupo 2* com título da peça teatral: “*Salve a diversidade! Ser diferente não é defeito!*” que retrata várias formas de preconceitos existentes nas relações sociais.

## PRIMEIRO ATO

Dependências de um escritório. Sala do chefe e recepção.

### CENA VII

Sr. Rodrigo, Secretária e Vanderléia.

**Sr. RODRIGO** - Tá esperando o que para mandar a próxima? (Dirigindo a palavra à secretária)

**SECRETÁRIA** - Desculpe. Sra Vanderléia da Silva.

**VANDERLÉIA** - É eu!

**SECRETÁRIA** - Me acompanhe.

**VANDERLÉIA** - Bom dia moço!

(Sr. Rodrigo olha a moça e volta a folhear seu currículo)

**Sr. RODRIGO** - Dona... Van... Vander..

**VANDERLÉIA** - Vanderléia!!!!

**Sr. RODRIGO** - Vanderléia... Pode falar um pouco sobre você...

**VANDERLÉIA** - Bom... qual seu nome mesmo?

**Sr. RODRIGO** - Isso não interessa... pode falar!

**VANDERLÉIA** – É, eu tenho 21 anos, eu estudo à noite, estou terminando meu ensino médio e tenho uma filhinha de 3 anos de idade. Meu marido tá preso por tráfico de drogas lá no presídio de Americano. Ah, o Sr. sabe onde é, né! E atualmente tô morando com a minha sogra, que só me explora. Aí tá né! Eu já vendi bombom na porta de escola, igreja... aí minha sogra até montou uma barraquinha de tapioca. Aí como a gente mora perto do canal, aí dá negócio de mosquito...

**Sr. RODRIGO:** Tá bom moça... para não desperdiçar meu tempo, nem o seu... Você não preenche nenhum requisito para essa vaga, tá? E... sinceramente obrigado por ter vindo e quem sabe você encontra emprego em algum outro lugar aí.

(Vanderléia saindo da sala)

**VANDERLÉIA** - O Sr. não tem nem humildade, emprestei um monte de roupa, sapato, tá até quebrado essa porcaria...

O grupo de estudantes dessa peça teatral compôs cenas que retratam diferenças entre as pessoas e que pelo próprio título da encenação revelam que ser diferente não é defeito. Nesta cena em particular, trata-se de uma entrevista com uma pessoa humilde, mulher, mãe, esposa (marido na cadeia), morando com a sogra e que busca um emprego. Revela ainda a superioridade do entrevistador em relação ao entrevistado e refere que o perfil de Vanderléia não se adequa no referido emprego (FOTO 5).



**FOTO 5** – Cena apresentada por alunos que compuseram a peça teatral “Salve a diversidade, ser diferente não é defeito”. Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

A cena retrata uma situação cotidiana que certamente pode passar despercebida na correria do dia-a-dia e que chamou a atenção dos estudantes, futuros professores. Além desta cena, os estudantes trazem outras que envolvem toda a sorte de preconceitos; de gênero, racial, de idade, de condição social. Discursos de preconceito que, segundo o próprio grupo de estudantes, pode se

apresentar no âmbito de sala de aula e na rotina diária e que o professor precisa estar preparado para discutir e não apenas fechar os olhos para esse tipo de situação. Para destacar a importância do teatro como um elemento mediador na abordagem destes temas no âmbito escolar, destaco citação de Perissé (2009, p. 59)

A arte, expressiva e comunicativa, inquietadora, epifânica, insubmissa e polifônica, atua como espaço de jogo, como limiar de descobertas, como abertura para combinações novas, para reinvenção da liberdade. A realidade aparece, mas transfigurada. O humano aparece, metamorfoseado. Entramos em contato com o indelimitável, o impalpável, o difuso, mas nem por isso menos real. A arte faz-nos estranhar o que achávamos natural. Faz-nos considerar verossímil o que julgávamos absurdo.

Por meio das práticas teatrais, os estudantes trouxeram para apresentação uma situação que para eles é socialmente relevante e que é de importante tratamento em sala de aula. Na perspectiva de Perissé (2009), a arte, neste caso o teatro, tornou-se espaço para que os estudantes apresentassem uma provocação aos colegas por meio de diversas situações discriminatórias que ocorre no âmbito de uma empresa, neste caso, fictícia, mas que revela situações verossímeis que se apresentam nas relações interpessoais.

Os inúmeros avanços no campo da tecnologia, associada à globalização mundial disponibilizou o acesso a informações de todos os tipos, possibilitando, assim, crescente aproximação entre os povos. Muitas dessas informações estão relacionadas a questões que dizem respeito à etnicidade, gênero, etc. As instituições de ensino, por fazerem parte da sociedade, de forma geral estão sendo convocadas a compreender e democratizar a discussão dessas questões. Para além das discussões, contudo, é preciso propor ações que promovam o respeito com a diversidade, seja social ou cultural (TENÓRIO; GASPARIN, 2009). Isso ocorre na medida em que entendemos que a vida está em processo contínuo de mudanças, que produzem diferenças de várias esferas, nesse sentido a vida se renova (CARRARA, 2009).

Lima e Dorziat (2015) afirmam que as mudanças advindas da globalização que podem ser sentidas em termos de políticas públicas e práticas pedagógicas com base em legislações em vigor, em muitos casos assumem um discurso que reconhece a diversidade presente no âmbito escolar, mas, ao mesmo tempo, fortalece as relações que vão contra o discurso: individualidade, competição entre os

indivíduos e exclusão social. Entendo que, ao assumir um discurso de reconhecimento e respeito à diversidade, não cabem comportamentos opostos a esse discurso. Caso contrário, o discurso fica apenas no plano ideológico e longe das ações que poderiam ser efetivas no combate ao preconceito e à discriminação escolar.

Carrara (2009) enfatiza a diferença entre preconceito e discriminação. A palavra preconceito remete ao plano das ideias, já a discriminação remete a uma prática, ou seja, a um comportamento. São comportamentos que permitem que fechemos os olhos para essas questões e reproduzem a discriminação. Ao considerar, por exemplo, que os livros didáticos e paradidáticos retratam a mulher como pessoa menos capacitada que o homem, ao adotarmos tais livros, reforçamos a ideia de que o gênero feminino é inferior ao gênero masculino. Um exemplo mais prático seria o da esfera em que a mulher tem ocupações de menor prestígio, como tarefas de limpeza da casa ou auxiliar de tarefas marcadamente masculinas (CARRARA, 2009).

Existe uma urgência em desmistificar esses estereótipos, mas para que isso aconteça é preciso desatar as amarras que nos prendem e ampliar o horizonte de pensamento. Isso ocorre quando buscamos apoio em vários campos de conhecimento para compreender como são produzidas essas formas de discriminação e como combatê-las com a intenção de proporcionar igualdade. As instituições escolares por influenciar comportamentos, atitudes, pensamentos tem grande importância para promover mudanças positivas, mas essa função não pode ser delegada apenas às escolas. A sociedade e o Estado também têm responsabilidades quanto ao combate a processos discriminatórios de toda ordem (CARRARA, 2009).

A seguir, trago em destaque o recorte de uma cena do *Grupo 6* que intitulou seu trabalho “*Pensando em CTS e lavando os cabelos: respeito*”.

## **PRIMEIRO ATO**

Casa da Tainara, no quarto, uma cama e um armário.

### **CENA III**

Joana, Tainara e Kelly

**JOANA** – *Eles vão me aceitar, eu vou ajeitar o meu cabelo* (Passando chapinha no cabelo). Eu tenho certeza que eu vou conseguir sair para a festa, tomar algo legal!

**TAINARA** – Joana, Joana! (Batendo na porta do banheiro)

**JOANA** – Eu estou ocupada agora, Tainara! Tô ocupada Kelly, já vou, tá?

**TAINARA** – Sim, abre essa porta agora! (Insistentemente batendo na porta)

**JOANA** – Não Tainara, por favor! Eu tô ocupada!

**TAINARA** – Abre agora!

**JOANA** – Tainara, por favor! Eu não interrompo vocês, tá? Eu não interrompo! Por favor! Ai, essas garotas querem se meter na minha vida, toda hora, toda hora! Não alisa teu cabelo, não alisa teu cabelo. Aí eu fico assim, quero alisar, não posso alisar. Alisa ou não alisa? *Agora é o conflito que eu to vivendo!* Eu não quero saber, eu vou alisar meu cabelo! Já foi!

**NARRADORA** – *O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções do mundo.* Pinturas corporais, penteados, maquiagem, adquirem dentro dos grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra.

O Grupo 6 optou por trazer para a discussão questões que envolvem os “cabelos” em várias dimensões. O título por si só já revela que as estudantes chamam a atenção para a influência exercida pelas relações entre a Ciência, Sociedade e Tecnologia, quando utilizam produtos para cabelos, em especial os produtos que promovem mudanças em sua estrutura física. A partir disso, foi possível discutir após a apresentação sobre a composição da estrutura biológica do cabelo e as mudanças promovidas pela diversidade de técnicas/produtos vendidos no mercado cosmético e como essas tecnologias influenciam a vida das pessoas. Entrelaçada a essa questão, percebo que o foco maior da encenação está em torno de uma preocupação apresentada pelas estudantes ao trazerem à tona a ideia do preconceito relacionado aos tipos de cabelos que as crianças têm, como sugere a estudante Joana (as estudantes deste grupo não usaram nomes fictícios para apresentarem a história):

*“E o que nós tentamos trazer na proposta do teatro é como crianças tão pequenas sofrem tantos preconceitos por terem cabelos diferentes e quando a gente hierarquiza esses cabelos” (Joana, produção da encenação final).*

Esta fala me remete a um trecho presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais que trata da Pluralidade Cultural e que refere que é no ambiente escolar

que as crianças tomam contato com a diversidade e as primeiras aprendizagens sobre o outro. A presença de uma diversidade de culturas, de etnias, de regiões é mais bem compreendida quando considerada em proximidade com as outras em uma possibilidade de construção de vínculos na consideração de que cada indivíduo tem seus limites e possibilidades (BRASIL, 1997).

Entendo que o professor precisa ter sensibilidade no momento em que percebe alguma situação que envolva discriminação de qualquer natureza. Sensibilidade ao conduzir e mostrar que as diferenças nos constituem e que isso “*não é defeito*” como destacou o *Grupo 2*. Nesse sentido, devemos respeitar o outro para uma convivência harmoniosa.

Silva, Lima e Temóteo (2012) destacam que é importante repensar a formação de professores para atuar na diversidade, no sentido de buscar alicerces que contribuam para evidenciar saberes e metodologias na promoção da sensibilização e atitudes positivas na escola. É importante também conhecer os alunos, em que condições vivem, para entender melhor as dificuldades que se apresentam em sala de aula e a partir daí buscar suporte com os integrantes da escola para lidar com esse tipo de situação.

A encenação teatral apresentada pelas estudantes evidencia que é possível, por meio das práticas teatrais, desenvolver uma abordagem que retrate a vivência dos alunos ao tempo em que associa os conteúdos discutidos em sala de aula a essa vivência. Acredito que isso possa ser um elemento facilitador de discussão do tema, pois o aluno tem a liberdade de se expressar, de dizer o que sente, o que lhe passou em sua história que pode ajudar a construir uma outra/nova história e dar a conhecer ao outro a sua natureza.

Afinal de contas, a nossa sociedade está alicerçada em padrões estéticos e o indivíduo que não se enquadra nesse padrão classificado como normal é muitas vezes menosprezado, vítima de olhares de julgamento o que faz com que os indivíduos deixem de expressar o seu verdadeiro modo de ser. A presença do preconceito nas relações entre os indivíduos não é algo novo. No decorrer da vida o indivíduo vai tomando contato com determinadas ideias, valores que vão se consolidando, ao ponto em que o ser humano passa a defender maneiras de pensar e de agir que podem não ser compreensíveis a outras pessoas (SCOPEL; GOMES, 2006).

Por meio da convivência com os grupos sociais é que os indivíduos edificam determinadas representações. Então, algumas crenças e visões vão sendo consideradas verdadeiras e tomadas como normais, nascendo assim os preconceitos e alguns equívocos ao longo desse caminho (SCOPEL; GOMES, 2006). Considero complexo e delicado o tratamento deste tema, mas não entendo essas características suficientes para não abordá-lo com os alunos. Contudo, tenho a compreensão de que é preciso cuidado, pois o professor, conscientemente ou não, é um formador de opinião, na medida em que assume uma posição frente ao assunto.

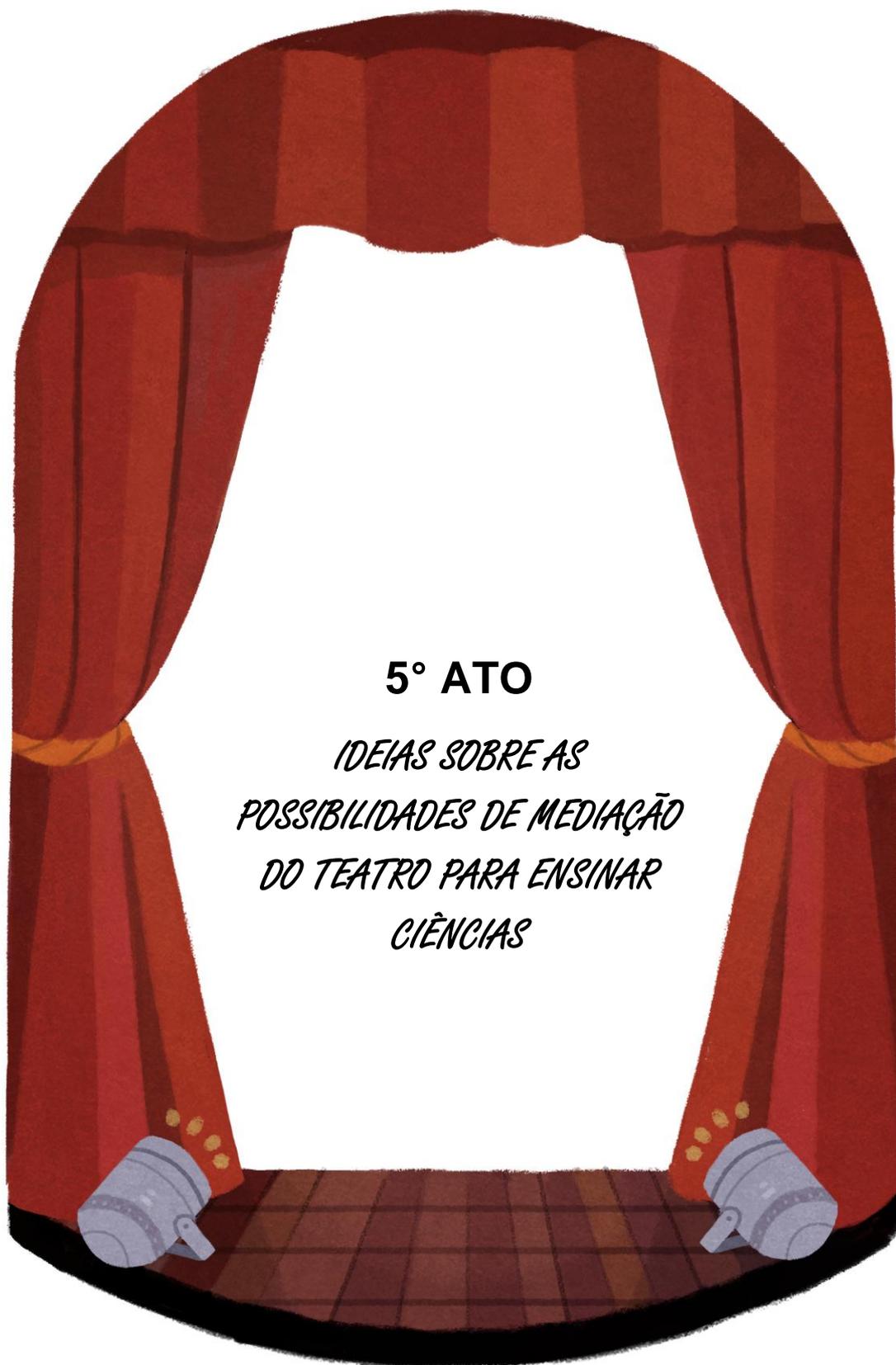
O Grupo 6 optou por abordar o tema “cabelos” em dois momentos. O primeiro momento revela-se fictício e conta o dilema das jovens sobre padrões estéticos relacionados aos cabelos, como exemplificado no recorte da cena 3. O segundo momento retrata situações reais vividas pelas estudantes que se encontra como apêndice deste trabalho. Entendo que além da história fictícia contada pelas estudantes, o resgate de situações vividas pelas jovens serviu de disparador de reflexões sobre as diferentes culturas, as propriedades biológicas dos cabelos e as relações preconceituosas existentes nas relações entre os indivíduos.

**Avalio de maneira positiva a mediação das práticas teatrais para desenvolver conteúdos socialmente relevantes, pois os estudantes conseguiram apresentar assuntos de importância social relacionados com os conteúdos abordados em sala de aula, proporcionando ampla discussão após as apresentações das encenações. A apresentação dos temas se deu de forma ampla e crítica. Além do mais, considero que a organização das encenações foram bastante criativas, levando em conta que os estudantes não tinham experiência profissional com o teatro. Percebi que as apresentações dos trabalhos transcorreram de forma prazerosa, criando um clima agradável em sala de aula.**

Neste ato, apresentei os temas socialmente relevantes que foram elencados pelos grupos dos estudantes e que foram provocadores de discussão na turma após as apresentações. Os estudantes abordaram os temas em consonância com a ementa da temática de forma crítica e reflexiva por meio das práticas teatrais.

No próximo e último ato deste trabalho de tese intitulado “**Ideias sobre as possibilidades de mediação do teatro para ensinar Ciências**” evidencio as ideias docentes dos estudantes e do professor Carlos a respeito da experiência formativa

por meio das práticas teatrais. O referido ato está dividido em duas cenas. A primeira cena trata das emoções proporcionadas pelo desenvolvimento das atividades com as práticas teatrais. Na cena 2 dou a conhecer as aprendizagens docentes dos estudantes e suas ideias sobre a utilização do teatro como um mediador do ensino de conteúdos de Ciências em sua futura docência.



## **5° ATO**

*IDEIAS SOBRE AS  
POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO  
DO TEATRO PARA ENSINAR  
CIÊNCIAS*

Deixar-se formar pela arte não envolve, necessariamente, saber explicá-la. Antes de tudo, e depois de tudo, a formação estética do professor (muito longe de formatações pasteurizadas) consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando. A cegueira e a surdez estéticas são um risco real, mesmo para pessoas capacitadas, comunicativas e criativas! (PERISSÉ, 2009)

Início o último capítulo desta tese, com as palavras de Perissé (2009) que, de forma clara e simples, sintetizam a contribuição da arte para a formação de professores. Entendo que, ao propor um trabalho de tese ou qualquer outro trabalho acadêmico, devemos pensar de que maneira ele pode contribuir significativamente para o campo em que nos debruçamos a investigar. No primeiro ato desta tese descrevi os caminhos de minha formação que me fizeram chegar até aqui e o interesse pelo meu objeto de pesquisa.

Pensando em todas as vivências que tive durante meu período escolar básico até chegar a Universidade, a vontade de propor algo novo para ensinar ciências, foi se constituindo especialmente durante meu mestrado. Pensar uma formação de professores sólida, ou seja, na qual os conteúdos, metodologias e valores fossem estudados de forma mais humanizada por meio da arte (teatro) contribuiu para que eu investisse na tessitura desta tese.

A Licenciatura Integrada tornou-se palco para uma experiência formativa que entendo ter sido única, mas que também acredito que possa ser multiplicada em outras temáticas por outros professores ou por professores leitores desta tese que queiram propor uma atividade que envolva práticas teatrais. Nos próximos parágrafos justifico a necessidade das constantes pesquisas no âmbito da formação de professores e apresento as ideias dos sujeitos da pesquisa e do professor Carlos sobre ensinar ciências por meio do teatro. Este ato está composto de duas cenas. A primeira está intitulada “O que vi e o que senti por meio do teatro” e segunda cena está intitulada “O que aprendi e o que vou fazer com isso”.

Com o intuito de discutir as ideias que os licenciandos e o professor Carlos obtiveram da experiência formativa, me debrucei em leituras da área de formação de professores e do teatro, quais sejam: Perissé (2009); Libâneo (2011); Nascimento, Fernandes, Mendonça (2010); Carvalho (2013); Stori (2003); Imbernón (2012), Chacra (2010); Bondía (2002); Josso (2010); Readhead (2003); Pupo (2012); Granero (2011); Koudela e Almeida Júnior (2015); Rosseto (2012); Comparato

(2000); Nóvoa (2009); Salles (2007); Ochôa e Schelbauer (2013); Vesterna e Pretto (2012); Klisys (2010) e Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003).

Os pesquisadores no âmbito educacional estão de acordo que as transformações de cunho econômico, político, social e cultural tem influenciado sobremaneira no ensino que oferecemos a nossa sociedade, o que tem levado a repensar qual seja, de fato, a função da escola e dos professores. Nesse sentido, falar em formação de professores em nosso país ainda é imprescindível, apesar de as questões de políticas públicas serem o foco principal. Mas é impossível repensar essas políticas sem pensar na figura do professor (LIBÂNEO, 2011).

Em um mundo que passa por transformações complexas, devemos estar engajados a oferecer um ensino que permita ao nosso alunado uma visão crítica dessas transformações. Mais do que ensinar conteúdos, é necessário estimular os estudantes a pensar cientificamente sobre problemas socialmente relevantes. Acrescentado a isso, as mudanças que temos vivenciado em nossa sociedade, seja no âmbito científico ou no tecnológico, também pedem que outras/novas metodologias sejam trabalhadas nos cursos de formação universitária (LIBÂNEO, 2011). É importante pensar em uma transformação deste cenário educacional. Formar professores que reflitam sobre seu trabalho, investiguem e sejam ativos nas mudanças. Além disso, é necessário promover o desenvolvimento da autonomia e criatividade (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Desta maneira, concordo com Perissé (2009, p. 52) quando afirma que a arte é formativa no sentido de que “*nos forma e nos transforma*”. Ela é capaz de nos sensibilizar para questões que talvez tivéssemos dificuldade de lidar se apresentadas de outra maneira, que não pela arte (PERISSÉ, 2009). Pensar uma formação de professores mais humanizada, na qual possamos conversar sobre opiniões, sentimentos, questões éticas, sociais, sem deixar de lado a formação específica de cada área é crucial para as mudanças no âmbito escolar que têm sido buscadas.

## CENA 1: O QUE VI E O QUE SENTI POR MEIO DO TEATRO

A experiência estética se consolida no momento em que o indivíduo tem contato com a obra de arte. Aquilo que nos encanta ou nos incomoda pode ser

visualizado pela luz da obra de arte, mas para isso é necessário estarmos atentos para que essa percepção nos invada. E nesse encontro, sujeito e obra de arte, no qual captamos, processamos e reinventamos o que nos rodeia é que somos invadidos por uma gama de sentimentos e conceitos (PERISSÉ, 2009).

Nesta cena tenho o intuito de trazer à tona o que sentiram os futuros professores, ao realizarem as atividades das práticas teatrais. Os depoimentos dos sujeitos aqui se revelam para além da apreensão de conteúdos de ciências, mas sensações, emoções vivenciadas durante a pesquisa-formação. Início com um depoimento de Catarina que revela que sentido teve para si a experiência formativa com as práticas teatrais vividas:

*[...] foi uma experiência muito rica, pois pensar na proposta de teatro e também pensar na elaboração de um texto, **“se colocar” em outras vivências ou nas suas próprias experiências de maneira reflexiva é se inventar de diversas maneiras** (Catarina, questionário final).*

Catarina foi uma das alunas que mais se engajou nas atividades teatrais durante a temática e ela entende que as práticas teatrais permitem ao sujeito ir além do que ele vive, permite *“se colocar em outras vivências”*. Compreendo que essa experiência formativa contribuiu para que Catarina adentrasse com sensibilidade em outros mundos, além de refletir criticamente sobre experiências particulares vivenciadas.

Dessa forma, as práticas teatrais permitiram que a estudante ampliasse sua visão sobre determinada situação ao se colocar no lugar do outro. Considero relevante, ainda, a manifestação de Catarina, ao expressar que essa experiência teatral permitiu-lhe se *“inventar de diversas maneiras”*. O ambiente proporcionado pelas práticas teatrais possibilitou que Catarina caracterizasse um personagem, pensasse em um cenário, elaborasse um roteiro teatral, ou seja, contribuiu para o desenvolvimento da sua criatividade, escapando às metodologias tradicionais, sem perder a essência da discussão de determinado conteúdo/tema em sala de aula. Perissé (2009) explica que, didaticamente, mesmo que a encenação teatral seja representada de forma amadora, estimula que cada participante se conheça melhor em termos corporais e de comportamento.

Para Carvalho (2013), é importante que se leve em consideração uma formação humana integral, ou seja, importa que a sensibilidade estética esteja estreitamente conectada com o pensamento crítico e emoções. Perissé (2009)

complementa que a experiência estética não deve ser pensada apenas pelo lado da diversão, como mero passatempo, mas também como um caminho para a aprendizagem.

Para se expressar com criatividade é necessário que o indivíduo se identifique com a situação em questão, se entregue de corpo e alma no processo elaborativo e assim proponha outros/novos caminhos com sensibilidade (STORI, 2003). Foi exatamente nesse sentido que se expressou Catarina. Na atualidade na qual estamos envolvidos, professores com uma enorme carga horária, condições de trabalho muitas vezes inadequadas, salários defasados, vidas corridas, toda uma sorte de problemas inerentes à profissão professor pode nos conduzir a trabalhar situações escolares no “piloto automático”, dessa forma, deixando de proporcionar aos alunos atividades mais significativas em suas vidas e que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. O depoimento de Patrícia revela o que ficou marcado em sua memória sobre as atividades com práticas teatrais:

*Agora que passei por todo esse processo, saberei lidar com a não aceitação [teatro] por parte dos alunos, e também mostrar a eles novas possibilidades de aprendizagem dentro de um trabalho que exige parceria e doação. **Foi isso que ficou em mim, aprender a lidar com o trabalho em grupo, porque teatro não é só forma de expressão de algo, por trás dele há todo um emaranhado de sentimentos [...]** (Patrícia, questionário final).*

O depoimento de Patrícia revela que, pelo menos inicialmente, notou certa resistência com as atividades das práticas teatrais, embora não fique claro se por parte dela ou se por parte de alguns colegas por ele observados, mas com o passar do tempo compreendeu o propósito da atividade. A aluna compreendeu que o teatro exigiu cooperação entre os colegas participantes para que o trabalho alcançasse o sucesso ao dizer que: “[...] *foi isso que ficou em mim, aprender a lidar com o trabalho em grupo [...]*”.

No primeiro ato desta pesquisa em que discuto a respeito dos conhecimentos atitudinais apreendidos pelos estudantes, a questão “trabalhar em grupo” (ser solidário, responsável, compreensivo) esteve marcado nas falas dos sujeitos investigados. No caso de Patrícia, entendo que esse aprender a trabalhar em grupo certamente envolveu muito mais que questões técnicas de escolha do tema, dos personagens e falas e da divisão de tarefas entre os colegas. A respeito disso, me sinto contemplada nos escritos de Imbernón (2012), quando afirma que uma ótima forma de aprender é aprender coletivamente, ou seja, dividir experiências com

colegas, abandonando a ideia de que só se aprende com o professor falando em sala de aula. Patrícia observou que para além dos conhecimentos conceituais apreendidos na construção das atividades com as práticas teatrais “há todo um emaranhado de sentimentos”. Para Perissé (p. 52, 2009), “a arte é formativa, porque dá forma a sentimentos e ideias”.

Libâneo (2011) em seu livro “*Adeus professor, adeus professora?*”, discute dez pontos referentes às novas atitudes docentes. Gostaria de me deter à nona atitude citada pelo autor: **integrar no exercício da docência a dimensão afetiva**. O autor destaca que para aprender conceitos, habilidades e atitudes, é impossível deixar de lado questões emocionais. Almejar um ensino/aprendizagem que tenha significado efetivo na vida do aluno requer que o professor tenha a sensibilidade de apreender o que o motiva e o que interessa ao seu aluno aprender na escola. Complemento ainda essa questão com Perissé (2009, p. 41), ao dizer:

Um professor que só sabe instruir não está suficientemente preparado para educar. Humanos aprendem com humanos, mas isso nos conduz à discussão sobre a qualidade da formação docente, na qual estão embutidas discussões de caráter ético, histórico, sociológico, psicológico, etc.

Ao refletir sobre a leitura de Perissé (2009), questiono-me se atualmente os professores abrem espaço para que seus alunos se expressem, contem o que gostariam de aprender, o que gostariam de aprofundar em determinado conteúdo, o que lhes toca em determinado assunto. Pensar na possibilidade de trabalhar com esses alunos outras dimensões (éticas, sociais, etc.) de um determinado tema é importante para uma docência plena de sentido. Busco em minha memória escolar resgatar este momento, mas percebo que ele não existiu ou se existiu eu era muito jovem para lembrar ou ele não se tornou significativo em minha vida. As memórias mais marcantes advêm dos momentos em que o teatro se fez presente em minha vida, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Compreendo que é necessário refletir sobre o conceito de experiência na perspectiva de Bondía (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca”. Dessa maneira, entendo que nem todas as vivências particulares ou no âmbito acadêmico possam ser significativas para os alunos ou professores, porque, de fato, não os tocaram, não podendo ser considerada então como uma experiência nos termos de Bondía.

Ainda tecendo considerações a respeito do significado da palavra experiência, outra autora renomada na área é Josso (2010, p. 36), que trata do conceito de experiência formadora, descrita a seguir:

[...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Acredito que como formadores de professores temos que buscar proporcionar aos nossos estudantes experiências formadoras para contribuir efetivamente com sua formação. As atividades com as práticas teatrais possibilitam o desenvolvimento de uma experiência formadora pela possibilidade do futuro professor se envolver na construção do conhecimento, entender as dimensões que envolvem os conhecimentos socialmente relevantes, de buscar formas de torná-lo acessível pela diversidade de técnicas disponíveis pelo teatro, além de proporcionar o desenvolvimento do trabalho em grupo com os colegas. A experiência formadora contribui para a construção de uma docência mais crítica e mais humanizada, a qual tenho desejado e buscado construir ao desenvolver meu trabalho docente.

Retornando à fala de Imbernón (2012), que afirma que a melhor forma de aprender é aprender coletivamente, compreendo que o teatro é uma abordagem que certamente proporciona esse aprender. Chacra (2010) cita que a reação ao assistir uma peça não é individual e sim uma experiência coletiva, pois nos toca a reação do outro, o *prazer estético* das outras pessoas ali presentes assistindo ao espetáculo. Chacra (2010, p. 87) ainda traz a seguinte contribuição:

É diante do espectador que o ator experimentará vários sentimentos, que promanam não exclusivamente do seu desempenho, mas também da vibração da plateia. Que o dá ao público o seu papel de copartícipe da cena, realimentando-a de algum modo.

A leitura de Chacra (2010) me auxilia na compreensão dos sentimentos envolvidos na criação de um texto teatral e conseqüentemente, na sua apresentação para um público, seja em um teatro ou em um ambiente escolar. E me faz lembrar o depoimento de Margarida, escrito em seu diário de aprendizagem e que discuto no primeiro ato: *“Ao observar meus colegas em sala de aula e suas produções, percebe-se que cada um tem sua essência, em muitas, a criatividade, em outras, a inibição [...]”*. Ao refletir sobre os depoimentos das estudantes Patrícia e Margarida

tenho a convicção de que a atividade se concretizou em uma experiência, nos termos de Bondía (2002).

O desenvolvimento das práticas teatrais proporcionou vários momentos de reflexão dos estudantes evidenciados em seus depoimentos. Entendo que esse é um dos diferenciais dos cursos de formação de professores ao contribuir para que os estudantes reflitam sobre os processos formativos que experimentam e busquem projetar de que maneira esses processos poderão ser mobilizados quando estiverem em sala de aula, na futura docência. Josso (1988) me auxilia a complementar a importância desses momentos reflexivos no âmbito da formação de professores. A autora explicita que esses momentos permitem que o estudante se reconheça como sujeito de sua própria aprendizagem e que invista sobremaneira nesse processo. Teresa descreve o que considera da experiência com as práticas teatrais:

*[...] o teatro é uma ferramenta riquíssima onde a criança interpreta assuntos que estão inseridos na rua, em casa e no seu meio de convívio. Refletindo, discutindo e aprendendo sobre, e além do mais é uma experiência que marca* (Teresa, questionário final).

Teresa revela que em sua opinião *o teatro é uma ferramenta riquíssima*. Talvez a palavra “ferramenta” não seja tão adequada para complementar o adjetivo que vem a seguir na frase, pois pode dar a impressão de que o teatro está aí para consertar algo quebrado ou lhe emprestar um sentido técnico. Mas não foi nesse sentido que Teresa se expressou. Afirmo que Teresa acredita na potencialidade do teatro por criar um ambiente rico em aprendizagens para as crianças. Complementa ainda que *é uma experiência que marca*.

Para discorrer sobre a afirmação de Teresa, chamo atenção para Bondía (2002) que infere uma das capacidades relacionadas à experiência, dizendo que ela possibilita ao sujeito formar-se e transformar-se. Ademais da experiência em si oportunizada pelas práticas teatrais, a narrativa de formação como instrumento desse processo possui também um forte caráter formador, pois permite ao sujeito se ver em suas falas e refletir a respeito dela (JOSSO, 2010). Teresa então compreende que as atividades envolvendo as práticas teatrais possibilitaram a aproximação e discussão de temas que envolvem o cotidiano dos alunos de maneira reflexiva, não permanecendo apenas na memorização de conceitos.

Para Redhead (2003) não é dada a oportunidade para a criança escolher sobre o que quer aprender na escola. O que ela pensa geralmente não é levado em

consideração. Nas palavras de Redhead (2003, p. 148) “Raramente se lhe permite *aprender*, em vez disso, sempre há um adulto designado para lhe *ensinar*”. Geralmente, quando se impõe o aprendizado de determinado conteúdo pode-se estar desperdiçando o prazer em aprender, que é da natureza infantil e ao mesmo tempo deixando de lado a criatividade (REDHEAD, 2003).

Pupo (2012), ao falar sobre a importância do teatro para as crianças, refere que as situações que ocorrem no palco irão compor o subconsciente da criança de maneira que constituirá o que a autora chama de *engramas*, ou seja, aquelas ideias e emoções presentes no inconsciente que na fase adulta contribuirá no desenvolvimento das atitudes, intelecto e sensibilidade. Para a autora acima, quanto mais original for a experiência estética mediada pelo teatro, maior será sua contribuição educativa.

Corroboro com a ideia acima de Pupo (2012) sobre proporcionar uma experiência única. Acredito que fazer o estudante decorar um texto que já lhe é entregue pronto para que apenas decore e reproduza efetivamente não trará contribuições significativas no seu processo de ensino-aprendizagem. É preciso fazer o estudante, futuro professor, aprender a pensar. A pensar sobre a importância de determinado conteúdo e de que maneira ele pode ser apresentado aos alunos de forma criativa, despertando, assim, a curiosidade e o interesse do aluno em aprender determinado tema/assunto.

Quando se pensa em apresentar uma peça teatral que seja voltada para crianças e adolescentes, é preciso pensar que alguns elementos precisam ser bem definidos. É importante caracterizar os personagens e apresentar um conflito (também conhecido como nó dramático) bem delineado. Dessa forma a criança e/ou adolescente consegue se “ver” na situação ou nos personagens, de fato experimentar essa vivência, especialmente aflorando a questão emocional (PUPO, 2012).

Pupo (2012) está se referindo às peças teatrais apresentadas no Teatro (lugar), mas entendi ser imprescindível conversar com os estudantes sobre essa questão, pois, afinal, a peça por eles construída precisava atender alguns critérios que foram combinados em nosso contrato didático, dentre os quais: ***Todas as apresentações e discussões devem relacionar os temas à prática docente dos anos iniciais e à possibilidade de trabalhá-los com futuros alunos.*** Alguns estudantes optaram por direcionar o roteiro teatral para o público de jovens e adultos

e mesmo assim, lançaram mão do mesmo critério acima para elaborar a peça teatral.

**Acredito que o trabalho com as práticas teatrais proporciona uma aprendizagem com mais sensibilidade, na medida em que os estudantes participantes da temática se colocam no lugar do “outro”, de forma compreensiva, evidenciando que cada indivíduo possui suas particularidades, movimento este que considero essencial, pois os licenciandos futuramente lidarão com a formação de pessoas (crianças ou jovens e adultos) repletas de sentimentos, emoções e desejos.**

O professor Carlos descreve suas ideias acerca das atividades com as práticas teatrais, expressando-se do seguinte modo:

*Destaco positivamente na experiência a elaboração dos roteiros. Até o momento de suas intervenções, eu tinha uma ideia do teatro nas salas de aula como algo que possuía certo "improviso", algo que deveria ser registrado para depois ser discutido. Contudo, a elaboração dos roteiros com papéis, diálogos e assuntos bem definidos remeteram a um processo de planejamento precioso ao percurso formativo (Professor Carlos, depoimento).*

O professor parceiro desta pesquisa refere que inicialmente sua ideia a respeito do teatro desenvolvido no âmbito escolar era caracterizada pelo “improviso” e que os processos de registro e discussão eram trabalhados separadamente. Entendo que quando o professor se utiliza da palavra “improviso” expressa a visão que trazia consigo sobre “dramatizações” em aula, realizadas em geral de improviso, sem planejamento prévio, que muitas vezes acompanha o trabalho docente, especialmente nos anos escolares iniciais. O fato é que diversas literaturas apontam que o trabalho com o teatro nas escolas tem sido meramente pontual, a exemplo de festejos institucionalizados ou como passatempo em sala de aula (GRANERO, 2011; KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

É importante fazer a distinção do significado utilizado no teatro para *improvisação* da ideia evidenciada pelo professor. Encontro em Chacra (2010) duas compreensões principais: (1) função de atender objetivos artísticos, por exemplo, a improvisação se torna um recurso cênico utilizado pelos artistas para corrigir uma falha durante uma encenação. (2) quando o espectador (não-artista) tem a oportunidade de participar da ação teatral, também conhecida como improvisação

coletiva. O objetivo desse tipo de improvisação é justamente promover a transformação social e política.

Em termos educacionais, no teatro, a improvisação é uma proposta de ensino e nos termos de Rosseto (2012, p. 9), significa: “[...] criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia num espaço privilegiado para as concepções poéticas e simbólicas.”. Na proposta da improvisação teatral o texto e a representação vão sendo estabelecidos na medida em que a cena é criada, é importante ressaltar que nem sempre há um ensaio preliminar pelos participantes. O tema em foco já deve ter sido conhecido ou trabalhado anteriormente pelos participantes/estudantes (ROSSETO, 2012). Entendo, então, que há uma organização para desenvolver a improvisação teatral no âmbito educacional.

Em um panorama geral, a improvisação faz parte da essência do teatro, em menor ou maior grau. Na dependência do tipo de manifestação teatral que se apresenta, ela poderá ser mais ou menos evidenciada (CHACRA, 2010). Em outro trecho do depoimento, o professor Carlos reitera a importância da construção do roteiro teatral no percurso formativo dos estudantes:

***O roteiro representou a meu ver algo que mobilizava os alunos inicialmente e que de certa forma os motivava na discussão dos temas trabalhados... Do roteiro “tudo dependia”, a pesquisa sobre o tema, o envolvimento na apresentação, a preparação... as apresentações me surpreenderam, cenografia, figurino, sonoplastia... aspectos trabalhados pelos alunos de forma dedicada, criativa e que em nada me remetia ao “improviso”. As cenas tinham tempo, diálogos ensaiados e propósito bem estabelecido [...] (Professor Carlos, depoimento).***

O professor compreendeu a construção do roteiro teatral como instrumento que colaborou para a experiência formativa. A partir da construção do roteiro o trabalho desenvolvido pelos estudantes foi tomando formas mais concretas, no sentido de se perceber que existe um processo de estudo e organização para que sejam atingidos os objetivos da atividade. Que essas etapas não são desenvolvidas de qualquer maneira (“improviso”).

Penso que os roteiros construídos pelos estudantes durante a experiência formativa foram importantes no sentido de compreender que no decorrer desse processo de construção, eles desenvolveram habilidades, atitudes e aprenderam sobre conteúdos socialmente relevantes.

A seguir, o professor Carlos faz considerações sobre os temas que permearam as atividades com as práticas teatrais:

*A experiência com o Teatro para este tema específico se mostrou particularmente "valiosa", pois os assuntos discutidos possuíam relações muito diretas com o cotidiano e com problemas comuns (e graves). Assim, a oportunidade de expressar, encenar e interagir por meio do Teatro tornaram as aulas mais dinâmicas, conseqüentemente e principalmente no turno da tarde. À noite, teve uma outra conotação, pois o tempo para planejar as atividades era mais exíguo e o percentual de alunos que trabalhavam era elevado, assim, a dificuldade foi maior... por outro lado, e considerando o contexto, também avaliei como exitosa a experiência no turno da noite (Professor Carlos, depoimento).*

O professor considera que a experiência com as práticas teatrais foi relevante no sentido de proporcionar um espaço mais dinâmico para discussões de temas que apresentaram relações próximas com o cotidiano dos estudantes, apesar da dificuldade maior na turma da noite. O depoimento do professor me remete a Nóvoa (2009), quando faz referência a três questões relativas à formação dos médicos e que podem servir de inspiração para a área de formação de professores: (1) que o campo de formação de professores agregaria mais contribuições se tomasse como foco *situações concretas*; (2) considerar um conhecimento para além da teoria e da prática, no sentido de entender o processo histórico de construção desse conhecimento e outras questões relevantes e (3) transformação deliberativa do conhecimento.

Quanto à questão das situações concretas o autor se refere a problemas reais que ocorrem no âmbito escolar ou pela falta de programas educativos. Pensando particularmente na sala de aula, na tríade professor-conteúdo-aluno, entendo que a aprendizagem poderia se tornar mais significativa e completa se o professor conseguisse estabelecer as relações dos conteúdos científicos com o cotidiano dos alunos. Além disso, fazer com que o aluno compreenda que o processo de construção dos conhecimentos historicamente acumulados não se deu de forma linear e que não é imutável possibilita que o aluno reflita sobre esses processos e se posicione frente a eles.

Por último, destaco a questão da transformação deliberativa dos conteúdos no qual o professor necessita transformar aquilo que ele conhece para responder a um conflito, seja pessoal, social ou cultural (NÓVOA, 2009). Quando destaco as proposições de Nóvoa (2009), quero dizer que o tratamento dos conhecimentos em sala de aula precisa tomar um novo caminho, diferente do que temos vivenciado, para que nós professores possamos contribuir de fato para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Entendo que tornar as aulas mais dinâmicas por meio de práticas teatrais perpassa pela maior participação do aluno em sala de aula, no qual ele possa participar da construção e do compartilhamento dos conhecimentos e não esperar apenas que o professor traga esse conhecimento “pronto” e que ele registre em sua memória.

**Afirmo, então, que as atividades que envolvem as práticas teatrais para ensinar Ciências proporcionaram aos estudantes - futuros professores dos anos escolares iniciais - fazer relações dos assuntos discutidos em sala de aula com questões cotidianas relevantes. Isso aponta para uma visão mais ampla e mais complexa no tratamento dos conteúdos escolares, além de uma forma mais dinâmica de mobilização desses conhecimentos por parte dos estudantes. Ficou evidenciado que, por meio do teatro, é possível organizar os processos que envolvem a construção e mobilização dos conteúdos a serem trabalhados.**

Na próxima cena, os futuros professores relatam em seus depoimentos os aprendizados em termos docentes e o que farão com esses aprendizados futuramente.

## CENA 2: O QUE APRENDI E O QUE VOU FAZER COM ISSO

Esta cena diz respeito aos depoimentos dos estudantes e do professor Carlos sobre as aprendizagens docentes durante a pesquisa-formação e o que eles poderão fazer com esses ensinamentos. Considero marcante nos depoimentos dos estudantes o fato de eles não terem pensando antes da experiência formativa que o teatro pudesse ser uma possibilidade pedagógica de trabalho. Mesmo com algumas dificuldades durante a construção das atividades que necessitavam de colaboração coletiva dos estudantes, ao final da pesquisa-formação eles demonstram que as práticas teatrais são uma possibilidade de trabalho diferenciada. Destacam, também, que futuramente poderão utilizar atividades que envolvam o teatro.

Josso (2010) chama atenção para as etapas inerentes ao processo formativo, no sentido de que se ele for devidamente compreendido pelo aprendiz trará solidez e coerência aos processos de aprendizagem e servirá de estímulo para que o indivíduo continue engajado no processo. Levando essa proposição para os cursos

de formação de professores, compreendo que há uma dupla tarefa, entender a dinâmica (processos) que os professores se utilizam para ensinar e tornar esses processos disponíveis para seus futuros alunos. Nesse caminho é possível ainda resgatar o que foi aprendido anteriormente no âmbito escolar e refletir sobre o que se aprende agora e o que se pode fazer futuramente com esse conhecimento. Até aqui tenho defendido as práticas teatrais como elemento capaz de proporcionar uma aprendizagem duradoura, mais crítica e mais humanizada. Início a discussão desta cena com as reflexões de Perissé (2009).

A arte tem o poder de educar no momento em que ela atrai nossos olhares, que nossa audição se deixa penetrar pelos seus sons e conseqüentemente despertam nosso imaginário. Todas essas sensações acabam por aguçar nossa criatividade (PERISSÉ, 2009). Certamente, as sensações oportunizadas pelas atividades teatrais chamaram a atenção da futura docente Naiara e ela descreve o que pensa a respeito:

*[...] eu não associava o teatro em minha formação, **mas pude ver que o trabalho do teatro se torna atrativo, bem mais dinâmico e assim podemos trabalhar várias habilidades dos alunos*** (Naiara, questionário final).

Depreendo que Naiara não associava o teatro em sua formação, antes da experiência formativa na temática, talvez pelo fato da estudante associá-lo apenas ao entretenimento. Como é observável em diversas literaturas do campo do Teatro (PERISSE, 2009; GRANERO, 2011). O depoimento de Naiara revela que o movimento para pensar o Teatro se deu em outro sentido, para além de um mero entretenimento. No sentido de oportunizar um *ensino mais atrativo e dinâmico, além de permitir o desenvolvimento de habilidades dos alunos*.

A arte no âmbito escolar não deve ser encarada como entretenimento para aliviar a carga de outras disciplinas e muito menos excluir a racionalidade. O que se busca no campo educacional é um novo caminho, no qual razão, corpo e emoção, elementos que fazem parte da natureza humana, não sejam vistos de forma fragmentada. E que esses elementos possam conversar entre si e se fazer presentes no ambiente escolar e extraescolar. Essa mudança de paradigma permitirá que outras disciplinas do currículo, por exemplo, História, Matemática, Português, etc., experimentem uma nova forma de ensinar e de conhecer o íntimo de seus alunos (CARVALHO, 2013).

É importante que o professor se movimente no sentido de estudar e pesquisar alternativas para aprimorar sua prática educativa e que, além disso, ocorra o diálogo com os membros da escola e comunidade para compreender se todos partilham dos mesmos objetivos (STORI, 2003; IMBERNÓN, 2011). Falando especificamente de formação pela arte, mesmo que o professor não tenha tido contato em sua infância ou adolescência com uma formação estética, ele deve procurá-la por si mesmo (PERISSÉ, 2009).

Uma formação, por exemplo, para ouvir música e não categorizá-la em gêneros, uma formação no sentido de autoeducar-se para ver e ouvir a arte, mas não aquilo que é obviamente visto e ouvido no cotidiano. A formação estética que nos permite despertar capacidades, a exemplo, a capacidade para envolver-se com o ato teatral e para atuar teatralmente, além de outras capacidades que envolvem outros campos das artes. Talvez o professor não se apaixone pelo teatro, mas será capaz de indicar outro caminho que provavelmente seus estudantes possam percorrer e quem sabe aprender com ele (PERISSÉ, 2009). É nesse sentido que é necessário que sejam proporcionados “processos de percepção, de imaginação, de interpretação, de gozo estético” (PERISSÉ, 2009, p. 54).

Pergunto-me, então, por que não proporcionar essas experiências em processo de formação inicial? Entendo que é um espaço ideal para que esses processos ocorram, visto que se pode discutir sobre aspectos teóricos e práticos que envolvem o teatro na formação de professores, além de (re) produzir essas experiências, seja na própria sala de aula ou, ainda, em momentos de estágio de docência. Acredito que os licenciandos, sujeitos desta pesquisa, já começaram um movimento no sentido de buscar outras/novas práticas (incluo aqui as práticas teatrais) ainda em processo de formação. Além disso, o fato desta licenciatura possibilitar que o estudante entre em contato com a teoria e prática pedagógica ao longo de todo o curso facilita sobremaneira este processo. O estudante consegue associar o que ele aprende na universidade com que ele pode trabalhar em sala de aula com seus futuros alunos. Por processos integrativos de reflexão e ação, ele vai se constituindo como professor.

Em outro depoimento, a estudante Eleonora revela o que aprendeu e o que pode fazer como futura professora pelos seus alunos:

*[...] não imaginava que poderíamos trabalhar teatro na escola e chama muito a atenção por ser uma experiência nova. **Nosso tema nos ensinou e mostrou***

***como a situação das meninas que são vítimas do tráfico humano é muito complicada e triste. Como professora, posso incentivar os alunos a melhorar sua visão sobre os estudos e mostrar que o esforço é a melhor saída para as dificuldades*** (Eleonora, questionário final).

Refletindo sobre o depoimento de Eleonora que, de certa forma se conecta com depoimentos de outros estudantes, antes desta experiência formativa, não se pensou o teatro como instrumento capaz de contribuir no processo de ensino. Não está explícito, mas talvez o teatro fosse pensado por Eleonora apenas como passatempo. Compreendo que Eleonora apreendeu o teatro como uma linguagem capaz de discutir questões para além dos conteúdos escolares estabelecidos no currículo. E que o professor é capaz e deve contribuir para a discussão de questões sociais.

Por meio do depoimento da estudante Eleonora, observo não apenas uma futura professora, observo também uma pessoa que se compadece com uma triste história de outro ser humano. Isso me remete à fala de Josso (2010. p. 273), ao explicitar que aquele que aprende necessita gerenciar seu percurso formativo no sentido de “formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como profissional e/ou ator sociocultural”. Acredito, pois, que Eleonora iniciou esse gerenciamento formativo.

Libâneo (2013) afirma que o professor no momento que reflete e se posiciona frente a determinadas questões de âmbito social, traz à tona todo seu conhecimento técnico em prol dos interesses da sociedade. Tomo como exemplo o depoimento de Eleonora, quando refere: “*posso incentivar os alunos a melhorar sua visão sobre os estudos e mostrar que o esforço é a melhor saída para as dificuldades*”. A estudante entende que o melhor caminho para escapar de situações de risco como o tráfico de pessoas é estudar, certamente por conhecer os benefícios do estudo.

O ato de ensinar, especialmente quando se fala em ensino tradicional, está muito voltado para a escuta, memorização e repetição de exercícios, dando vasta importância à questão de vencer as matérias ao final de um ano letivo (LIBÂNEO, 2013). Parece não haver espaço para outras questões e para ouvir os alunos. Entendo que está mais do que na hora de pensar sobre que ensino temos em nossas escolas e o que de fato queremos com ele. O aluno que decora fórmulas para passar no vestibular? O ensino técnico para preparar o aluno para uma profissão? O aluno que entende que tipo de relações existe entre Ciência,

Tecnologia e Sociedade, e o que ele tem a ver com isso? De que forma posso trabalhar um conteúdo científico sem deixar de lado as diversas dimensões deste conteúdo?

Para Imbernón (2011), é imprescindível lançar mão de instrumentos que possibilitem ao professor estabelecer relações entre o saber intelectual e a realidade social. Mais do que isso, entendo que seria irresponsabilidade como profissional e pessoa virarmos as costas para o ambiente que nos cerca, não olhar para fora dos muros da escola/universidade. O professor é o indivíduo que além de contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica de problemas sociais também deve praticar a escuta sensível, no sentido de oportunizar aos alunos falar sobre seus sentimentos, desejos, de mostrar em sala de aula a realidade em que vive, de fato mediar um ensino mais humano (LIBÂNEO, 2011).

O fato é que a formação inicial que prepara futuros professores não está preparada para desenvolver uma nova metodologia (IMBERNÓN, 2011). Entendo que os programas de formação que prezam currículos os quais separam em semestres diferenciados matérias pedagógicas, matérias ditas específicas e o estágio de docência teriam de fato dificuldade de trabalhar densamente com metodologias novas/diferenciadas. Entretanto, a Licenciatura Integrada, na qual desenvolvi a pesquisa-formação aqui narrada e analisada, me mostrou que é possível pensar e colocar em prática novas/outras metodologias/linguagens, especialmente pelo fato deste curso proporcionar um ensino de maneira interdisciplinar e a aprendizagem de linguagens múltiplas em seu currículo.

Acredito que um currículo estruturado dessa forma dá possibilidades de construção de uma aprendizagem mais sólida. Aquela que o estudante compreende o que está estudando e para que estuda determinado conteúdo/tema e, ainda, o faz pensar como pode trabalhar em sua futura sala de aula, desenvolvendo, assim, o princípio da simetria invertida.

O depoimento a seguir é de Bárbara que, ao vivenciar a experiência formativa, conseguiu realizar uma retrospectiva de metodologias que ela aprendeu durante o curso e que considera motivantes para ensinar, além do trabalho com o teatro:

*O teatro neste momento foi algo que **me lembrou como posso usar várias alternativas mais motivantes para trabalhar os conhecimentos com meus alunos**. De como se torna mais interessante estudar um assunto quando a forma de apresentar se torna mais lúdica (Bárbara, questionário final).*

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) destacam que para além da importância dos conteúdos específicos, a maneira de ensinar e o como se constrói esse caminho são imprescindíveis para a aprendizagem com sucesso pelo futuro docente. É importante que durante o processo formativo, o professor-aprendiz tenha oportunidade de reproduzir/reconstruir essas práticas, para que ele tenha a oportunidade de refletir e quem sabe construir novas/outras maneiras de ensinar.

O professor é peça chave para ensinar arte às crianças. É indiscutível que ele tenha que experimentar arte, isso não quer dizer que ele é obrigado a ser um artista. Mas é importante que ele busque conhecer a arte em seu campo teórico e prático. O professor que nunca teve experiência em criar um material artístico ou outro tipo de atividade que envolva a arte, dificilmente compreenderá o processo de elaboração de um trabalho desse tipo (STORI, 2003). As minhas experiências escolares e a imersão em leituras no campo da arte, especificamente do Teatro, me possibilitaram tecer as linhas desta tese, mesmo sem formação específica para tal. Logicamente, sempre buscando o rigor científico e metodológico para desenvolver a experiência pedagógica deste trabalho.

Assim como eu, vários estudantes acreditam na potencialidade das práticas teatrais para ensinar Ciências de maneira diferenciada. O depoimento a seguir é de Teresa que acredita que o teatro contribuiu para um ensino inovador:

***Acredito ser possível desenvolver [o teatro] nos anos iniciais e em outros níveis de ensino como algo inovador. Abordando temas, conteúdos escolares e do cotidiano do aprendiz***, os quais têm sido transmitidos de forma monótona e mecanicista. No entanto, há a necessidade de saber como trabalhar essa ferramenta (Teresa, questionário final).

A formação de maneira geral busca desenvolver um profissional que seja capaz de promover mudanças para melhorar a qualidade do ensino, levando em consideração o saber fazer e como fazer e não esquecendo ainda o porque se faz determinada coisa (IMBERNÓN, 2011). Compreendo que essas três competências devem andar juntas para que possa ser desenvolvido um trabalho de qualidade por parte do professor, mas para isso, o licenciando precisa passar por experiências formativas no âmbito inicial que lhe permitam vivenciar e refletir sobre essas questões.

A experiência formativa com as práticas teatrais permitiu à Teresa refletir a respeito do uso do teatro para ensinar, levando em consideração a forma como os conteúdos escolares vêm sendo desenvolvidos na maioria das escolas brasileiras,

sejam elas públicas ou particulares e que, certamente, foi capaz de vivenciar em sua formação escolar básica. Isso me faz pensar que Teresa também não concorda com o modelo atual de ensino em nossa rede escolar brasileira, pois depreende que o teatro pode proporcionar um ensino mais dinâmico que envolve conteúdos e situações do cotidiano dos alunos.

Não menos importante está sua preocupação em “*como trabalhar essa ferramenta*”. De fato, isso é um ponto importante a se considerar. O teatro precisa de um bom planejamento para ser trabalhado em sala de aula para que ao final não se torne uma atividade vazia, apenas para preencher o tempo das aulas. Teresa ainda revela outra preocupação quanto ao trabalho com o teatro, conforme depoimento a seguir:

***No início [da atividade teatral] pode ser que surjam resistências da parte dos alunos, mas é aí que entra a metodologia do professor, em cativá-los,*** para que dê continuidade no processo e alcance o objetivo final (Teresa, questionário final).

Certamente, Teresa se referiu aos estudantes/grupos que tiveram dificuldade de iniciar seus trabalhos. A estudante acredita que o professor tem um papel crucial no andamento das atividades para contornar obstáculos como estes. Afinal de contas, não é possível obrigar um aluno a realizar uma atividade, mas é imprescindível cativar os alunos, mostrando as possibilidades desse trabalho em sala de aula. E como ele pode contribuir no processo formativo do aluno de forma positiva.

Perissé (2009) chama atenção para o fato de que uma turma tem alunos heterogêneos, composta por diferentes idades, realidades, facilidades e dificuldades. Para que possamos ter sucesso ao apresentar-lhes aspectos da arte, é imprescindível que possamos compreender e aceitar nossos alunos. Só assim conseguiremos que os estudantes aprendam, apreciem e entendam sobre arte. Estaríamos afastando nossos estudantes se quisermos obrigá-los a vivenciar arte sem que antes possamos prepará-los para tal experiência. Patrícia acredita na potencialidade do teatro para ensinar as crianças

***As atividades teatrais podem ser mediadoras de conhecimento para as pessoas, principalmente nos anos iniciais, quando esta é tratada de forma instigadora.*** A aprendizagem das crianças pode fluir positivamente, e elas ainda estarão realizando uma atividade “diferente”, que é o teatro, uma forma de motivação para as crianças. (Patrícia, questionário final).

Para Patrícia, as práticas teatrais contribuem positivamente para a aquisição de conhecimentos, especialmente se for trabalhada de forma instigadora, ou seja, de maneira que estimule a participação das crianças no transcurso da atividade e não apenas para fazer a criança decorar e reproduzir um texto pronto. Compreendo que a estudante acreditou nas contribuições da proposta que foi desenvolvida com sua turma e que da maneira como ela aprendeu poderá mobilizar esforços no mesmo sentido para ensinar seus futuros alunos.

A fala de Patrícia também me remete a Salles (2007) no sentido do cuidado de não tornar o trabalho com teatro com as crianças um apêndice, o que ocorre geralmente em épocas festivas. É preciso proporcionar à criança uma participação ativa (aprender, fazendo) nas atividades que envolvem o teatro, além de estimular o trabalho em grupo. Ao findar das tarefas, o professor deve retomar com as crianças a discussão a respeito da atividade. O importante é acompanhar as aprendizagens das etapas vivenciadas pelas crianças e, em último caso, a encenação final, que muitas vezes nem se consolida (SALLES, 2007).

Ochôa e Schelbauer (2013) apresentam preocupação referente ao desenvolvimento das atividades das artes nos anos escolares iniciais. Muitos dos professores que atuam na área não possuem formação específica ou não trazem consigo informações pertinentes para realizar iniciação em alguma linguagem artística. Entendo que essa também foi uma preocupação e, de certa forma, um cuidado expresso pelo professor Carlos desta pesquisa, quando relata:

***Algo a ser considerado e que incide em minhas práticas é reservar aulas para que estes alunos “estudem” ou “leiam” ou “escrevam”. Em relação ao Teatro, seriam aulas nas quais elaborem seus roteiros e realizem seus ensaios (Professor Carlos, depoimento).***

Entendo que o professor fala do lugar de onde atua e tem consciência de que não é possível cursar uma licenciatura para atuar nos anos iniciais que contempla a aprendizagem em linguagens sem que se aprofundem os estudos de forma multirrelacional. Se isso não ocorre, ficamos apenas no senso comum e influenciados de maneira negativa o entendimento sobre as possibilidades de uso do teatro na educação básica.

De maneira geral, existe dificuldade dos professores das séries iniciais, por conta de toda uma sorte de problemas oriundos da formação inicial em mobilizar outras linguagens para além da escrita e da fala. É importante encaminhar as

aprendizagens na compreensão de que existem outras possibilidades que comunicam conteúdos, habilidades, atitudes e sentimentos (OCHÔA; SCHELBAUER, 2013). Vestena e Pretto (2012) consideram que os professores que ensinam trabalhar com o teatro em sala de aula necessitam visitar o mundo teatral. Fazer imersão em leituras do campo, assistir espetáculos quando possível, conversar com profissionais do teatro, além de buscar apoio em instituições de ensino e casas de cultura para fomentar atividades teatrais no âmbito escolar.

Acredito que as considerações dos autores acima são relevantes, pois não há como desenvolver uma nova abordagem de ensino com os alunos se não existe um contato/conhecimento mínimo sobre ele. O professor precisa estar aberto a desenvolver novas propostas de ensino com seus alunos, mas precisa se mobilizar no sentido de organizá-la e compreender o valor dessa experiência para os aprendizes. É preciso abandonar o automatismo das ações docentes e entender os porquês dos processos que envolvem o ensino. Abaixo, o professor Carlos tece considerações a respeito do ensino voltado para crianças:

*Finalmente e não menos importante, devo dizer que o “destino” do egresso do curso de Licenciatura Integrada vai ao encontro de espaços que precisam de atuação criativa, por que não dizer... artística. **Não se ensina nada para crianças (inclusive ciências) sem alguma interseção com a brincadeira, com o jogo, com o lúdico... não se comunica coisas para crianças abrindo mão de histórias... contos... e por que não afirmar -teatro- . Enfim, quem lecionar para os anos iniciais deve considerar esta possibilidade com a seriedade que ela tem e com a alegria e leveza que ela pode trazer para as salas de aula, mesmo quando o tema não for alegre, tampouco leve! (Professor Carlos, depoimento).***

O professor acredita que é imprescindível pensar em um ensino mais criativo voltado para as crianças. E essa criatividade pode ser revelada em diversas atividades em sala de aula, inclusive por meio das práticas teatrais. E que o professor precisa ter compromisso quando decide por trabalhar com as práticas teatrais.

Nesse sentido, Klisys (2010) refere que as atividades que envolvem a ludicidade e que estimulam a criança a aprender a opinar sobre determinado assunto, tomar decisões, tratar com respeito seus colegas de classe e compreender situações que envolvem o individual e o coletivo, possibilitam que a criança construa aos poucos sua leitura do mundo. Não está em jogo aqui a formação de artistas, e nem comparar se determinado aluno tem talento ou não. A contribuição da arte no

espaço escolar está no sentido de proporcionar desenvolvimento e aprendizado aos alunos (OCHÔA; SCHELBAUER, 2013).

**De maneira geral, os participantes da pesquisa resignificaram a ideia do teatro que carregavam consigo anteriormente à experiência formativa. Agora, avaliam as práticas teatrais no âmbito escolar de maneira positiva e como uma possibilidade de trabalho em sua futura docência. Isso é explicitado pelo fato do teatro possibilitar um ensino mais dinâmico e motivador, facilitando, assim, a aprendizagem de conteúdos escolares, especialmente com a potencialidade de aproximar os conteúdos escolares de situações cotidianas dos alunos.**

Entendo que o trabalho com atividades teatrais na temática mobilizou os sujeitos da pesquisa a desenvolverem atitudes que contribuíram na construção das tarefas em sala de aula, em termos de: **aprender a lidar com o “outro”; de buscar os conhecimentos por conta própria e de não esperar apenas que este venha do professor; sentir-se motivado para realizar uma atividade diferente do habitual e exercitar a criatividade para apresentar a culminância das tarefas de sala de aula.** Este processo de construção em diversos momentos se mostrou turbulento, mas os estudantes conseguiram superar as adversidades para concretizar as atividades de maneira satisfatória.

Em relação à aprendizagem de conteúdos socialmente significativos, os estudantes conseguiram estabelecer relações dos temas/assuntos discutidos em sala de aula com problemas socialmente relevantes, além do que a apresentação dos conteúdos destacados pelos estudantes se deu de forma bastante criativa, se considerarmos que os estudantes não tinham experiência profissional com o teatro. Vários estudantes referiram que a abordagem de ensino envolvendo as práticas teatrais é diferenciada e contribui positivamente para o aprendizado de conteúdos escolares tanto para crianças quanto para jovens e adultos.

Na próxima página pretendo pontuar algumas considerações a respeito da pesquisa-formação ora desenvolvida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade tem passado por mudanças de diversas naturezas e a escola não tem escapado deste processo. Mas, ao mesmo tempo, a instituição escolar tem sido conclamada a contribuir com uma educação de qualidade. Mas de que qualidade podemos falar? Penso que uma educação de qualidade é aquela que oportuniza a formação integral do ser humano, no sentido de considerar todas as potencialidades dos educandos, tanto referentes ao campo científico como aquelas decorrentes das reverberações da arte na formação do indivíduo.

Compreendo educação de qualidade como aquela que promove uma formação que possibilita ao indivíduo expressar-se para além da memorização de conteúdos. Aquela que compreenda que cada ser humano carrega em si sua subjetividade, repleta de sentimentos e de emoções e que não é possível a separação de corpo e da mente por serem elementos integrados.

Nesse sentido, por que não pensar em um ensino mais sensível, no qual o aluno possa demonstrar sua subjetividade, ao mesmo tempo em que aprende? Por que não oportunizar aos estudantes que eles sejam agentes ativos na construção de seus conhecimentos, protagonistas do seu aprender? Por que não ouvi-los sobre o que eles consideram importante aprender e aprofundar em um dado conteúdo escolar?

Esses questionamentos (e muitos outros) refletem minhas inquietações quando penso em educação, notadamente ao reconhecer que o modelo de ensino atual não dá conta do desenvolvimento de aprendizagens que buscam considerar, na ambiência da sala de aula, as sensibilidades inerentes a todo o ser humano. Isso porque, na dinâmica interpessoal, o professor é um mero transmissor de informações, por ele decodificada, e o aluno, um receptor passivo do processo. Além do mais, os conteúdos são trabalhados de maneira disciplinar e, ainda, alheios aos contextos que conformam a realidade dos educandos. Nesse processo disjuntivo, o aluno não consegue estabelecer relações mais complexas em relação ao conhecimento, em um processo convergente, ao lidar com os objetos de estudo.

Ao longo do texto, venho ponderando que a interlocução entre Ciência e Arte, especialmente na materialidade mediadora do teatro, constitui-se perspectiva potencializadora do ensino de Ciências e, ainda, instaura a racionalidade crítica, a partir de uma situação interativa com o mundo e, principalmente, na sua

representação. Ao mesmo tempo, o teatro possibilita o aprimoramento da nossa capacidade ética e estética, no exercício da razão sensível.

Acredito, também, que o teatro pode dar lugar à resistência aos racionalismos atualmente vigentes na nossa sociedade. Tais racionalismos obscurecem a apreensão da multidimensionalidade da realidade. Entendo que o teatro, no contexto do ensino, pode conferir novos sentidos e significados, tanto na aprendizagem de conteúdos como na constituição do ser (mais) humano.

Toda e qualquer expressão artística decorre da atividade humana, mas para Boal (2013), o teatro é algo que existe dentro de nós, em cada ser humano, ou seja, a capacidade de teatralizar é inerente a todo o ser humano e que o exercício do teatro pode ser realizado em qualquer lugar, em qualquer situação e por qualquer pessoa. Então, por que não no ambiente de sala de aula? As leituras do referido autor me chamaram atenção e me proporcionaram os primeiros *insights* de trabalho com o teatro no contexto do ensino de Ciências, lugar de onde falo. O conceito de “*spect-actor*” cunhado por Boal (2013) foi ao encontro das minhas inquietações e da vontade de proporcionar um ensino diferenciado.

Foi no curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, da UFPA, que vislumbrei a possibilidade de desenvolver minha pesquisa-formação, justamente por se tratar de um curso cuja centralidade reside na perspectiva interdisciplinar de ensino e de aprendizagem; agrega conhecimentos inerentes às Ciências, à Matemática e a diferentes Linguagens, além da Língua Materna, digital, científica e matemática. Assim, ao considerar o teatro como uma linguagem que permite expressar, ler e compreender a realidade que nos cerca (JAPIASSU, 2014), ou seja, dar forma a dada ideia, tive a certeza de que essa licenciatura seria o locus ideal de pesquisa.

A temática na qual me inseri estava sendo ministrada por um único professor, o qual me recebeu, para juntos desenvolvermos a temática, agora mediada por práticas teatrais. Considero o professor Carlos um parceiro, porque realmente o professor acreditou na proposta de pesquisa-formação e, junto comigo e com os estudantes, deixou-se experimentar por uma *nova docência*.

O referido curso também apresenta o diferencial de possuir em muitas de suas temáticas mais de um docente colaborando com o desenvolvimento dos encontros. Por ser uma professora iniciante, vi e senti o quanto o professor Carlos foi fundamental no desenvolvimento da minha *pesquisa-formação*. Então, em

parceria, empreendemos produção de conhecimentos, a partir de experiências com práticas teatrais, no sentido de conformação de espaço de autonomia e de expressão subjetiva em sala de aula.

Busquei, então, *compreender em que termos experiências formativas, mediadas por práticas teatrais, contribuem para a aprendizagem, a compreensão crítica e reflexiva de conhecimentos socialmente relevantes de futuros professores, dos anos escolares iniciais, no contexto do ensino de Ciências*. Nesse sentido, minha aposta consistia em considerar, no âmbito do ensino de Ciências, que o teatro pode problematizar e comunicar as múltiplas questões implicadas no desenvolvimento da sociedade.

O teatro pode revelar as contradições da sociedade e seus múltiplos determinantes, de modo a favorecer, no processo educativo, manifestações que considerem “[...] a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico [...]” (BEHRENS, 2013, p. 55). É nesse contexto que o processo de ensino e de aprendizagem adquire uma ambiência crítica, ao mesmo tempo em que reposiciona o estudante, afastando-o do modelo tradicional de ensino, recolocando-o como sujeito responsável pela sua própria aprendizagem.

Para tornar possível o desenvolvimento do trabalho com as práticas teatrais, entendi ser crucial mostrar-lhes algumas abordagens pedagógicas do teatro com potencialidades de trabalho no ensino de Ciências. Na oportunidade, desenvolvi com eles jogos propostos por Boal (2013), na intenção de iniciá-los nas atividades teatrais.

A atividade preliminar com o *teatro jornal* constituiu-se no primeiro desafio da temática. Especialmente porque, alguns estudantes se manifestaram contrários a participar da atividade e me solicitaram outra tarefa substitutiva. E o que fazer, já que no Teatro todos têm que participar? Lembro, então, das palavras de Teresa (estudante), ao referir que podemos encontrar estudantes que resistam em participar das atividades que envolvem o teatro: “mas é aí que entra a metodologia do professor, em cativá-los, para que dê continuidade no processo e alcance o objetivo final”.

Percebi, inicialmente, que alguns estudantes estavam desmotivados em concretizar a atividade, especialmente os estudantes da noite. Então, é preciso considerar que esses estudantes, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam durante a noite. Isso me fez pensar, já em outra oportunidade, que é

importante que esse tipo de atividade inicie e encerre no mesmo dia da aula, justamente para evitar que os estudantes deixem de realizar a atividade por falta de tempo ou por qualquer outra razão.

Outro ponto importante a considerar, em minha opinião, é a realização dos jogos teatrais antes de iniciar qualquer atividade que envolva o teatro. Isso porque o objetivo dos jogos teatrais é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores (estudantes) por meio da utilização da linguagem teatral, sem ensaio ou de maneira lúdica na busca de solucionar determinado problema (DESGRANGES, 2010).

Hoje percebo, com mais clareza, a partir de uma experiência recente com a oficina “Questões ambientais mediadas por práticas teatrais”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC), do IEMCI/UFPA, em fevereiro do corrente ano, na qual participei como professora colaboradora, que os jogos teatrais proporcionam aos indivíduos que deles participam, conhecer os limites e as possibilidades corporais de si e do outro. Quebra a “tensão” entre os participantes, proporciona um momento de relaxamento, prepara a mente e o corpo para as atividades que envolvem o Teatro. Por outro lado, possibilitam que os participantes se conheçam e, assim, as relações interpessoais vão sendo estabelecidas, na medida em que há a necessidade de colaboração do grupo para a solução cênica dos problemas propostos.

Entendo que a docência se faz desses pequenos desafios e, por mais que não estejamos preparados, é preciso pensar e encontrar outros caminhos para solucionar os obstáculos. A tarefa de sensibilizar os estudantes para realização das práticas teatrais na temática se revelou delicada em algumas situações, mas, ao final, foi exitosa – todos se envolveram no empreendimento.

Esse fato me fez pensar, e acredito que aos estudantes também, que mesmo diante de dificuldades experimentadas na sala de aula, é necessário investir na construção de vivências de superação, dando novos sentidos e contribuindo para a ampliação do fazer docente. Entendo que a natureza da proposição, práticas teatrais, constitui-se, em certa medida, materialidade motivadora para a construção de caminhos capazes de superar conflitos.

A experiência inicial do *teatro jornal* levou à constituição de espaços de (re) criação, de vivências estéticas em um processo dialético, que favoreceu a compreensão da realidade posta à cidade de Belém, a problemática do lixo. Os

discentes assumiram uma postura de contrariedade ao referido estado de coisas, denunciando a gravidade da questão, para além de uma postura passiva de retratar os contextos societários, mas com a percepção crítica da realidade. Esse fato nos leva a pensar na possibilidade de transformação, a partir da compreensão crítica da realidade, com afastamento de processos alienantes que nos faz naturalizar a maioria dos problemas que incidem na sociedade.

A transformação referida diz respeito a que os educandos tenham a possibilidade de apreender, criticamente, a miríade de questões emergentes do presente momento histórico. É nesse contexto, que *o teatro, materializado nas práticas teatrais, desenvolvidas na sala de aula, constituiu-se lugar privilegiado de experimentação, de transformação, de renovação e de (re) pensar o mundo, de tal modo que contribuiu para imprimir ao processo de ensino e de aprendizagem autênticos espaços de apreensão da realidade, de modo crítico; assim, neste momento, a arte, representada pelo teatro jornal, constituiu-se instrumento de denúncia e de crítica da realidade socioambiental.*

Neste ponto, destaco que no desenrolar do enredo formativo, a complexidade dos desafios com as práticas teatrais foi se delineando ao longo da temática. Percebo isso quando os estudantes sinalizaram para o que eu chamo de aprendizagem de **conhecimentos atitudinais, que foram expressos pela necessidade de se sentirem motivados, pela busca autônoma dos conhecimentos, exercício da criatividade e o aprendizado do trabalho colaborativo.**

Quando os estudantes inferem a necessidade da motivação para realizar as atividades, penso que talvez eu não tenha conseguido, inicialmente, afetá-los, no sentido de evidenciar que o teatro pode proporcionar um ensino mais prazeroso e dinâmico, diferente do que temos, ainda, experimentado em nosso sistema educacional. Mas, posteriormente, os estudantes conseguiram se mobilizar individualmente e em grupo, na busca dos conhecimentos necessários à composição das tarefas. Penso, então, que **o teatro possibilita inaugurar um conhecimento próprio, original e autêntico, além de promover realmente transposição, não reducionista, dos conhecimentos socialmente relevantes, cujas articulações, tensões e embricamentos podem conferir a apreensão/construção de novos/outros significados ao/do mundo.**

Vislumbrar a renovação do ensino de ciências, com o uso da arte pela ciência e a arte como forma de ampliar a compreensão da ciência no mundo, nos leva a ponderar que **ao vincularmos pensamento crítico às possibilidades de um fazer criativo, como no teatro, tem-se a constituição de “produtos” que auxiliam o fazer educativo**. Destaco que não considere apenas os “produtos” aqui representados pelas atividades do *teatro-jornal* e da *encenação final*, mas também aqueles originários do processo que envolveu a culminância das tarefas.

O processo de concretização das atividades das práticas teatrais contou com outras dificuldades de cunho interpessoal entre os estudantes, mas que desencadeou aprendizagens que contribuíram para a interação dos licenciandos, na medida em que eles perceberam e reconheceram as potencialidades de seus colegas com um olhar mais sensível.

Encontro indícios nos roteiros e apresentação das *encenações finais* de que os **estudantes expressam um discurso cênico com criticidade, criatividade e sensibilidade na abordagem dos temas socialmente relevantes, no contexto do ensino de Ciências, ao experimentarem uma maneira particular de problematizarem seus pontos de vista e posicionamentos frente a estes temas**. Mesmo que não tenham experiência profissional com o Teatro, **os estudantes se utilizaram de diversos signos visuais e sonoros para comunicar suas ponderações e, principalmente, colocaram em evidência a banalização do cotidiano, incitando ao estranhamento, dos demais discentes, ao que está posto como “socialmente comum”**.

Entendo que **o teatro, então, possibilitou aos estudantes apropriarem-se da linguagem artística para conceber/inventar uma maneira particular de compreender o mundo e, desta forma, comunicar conhecimentos aos outros colegas, mas não de forma intelectualizada e branda; ao contrário, de modo autêntico, contundente e compatível com o universo cultural dos sujeitos envolvidos**. Um dos grupos, inclusive, evidenciou a própria história de suas vidas, reelaborando sentimentos que antes estavam “silenciados”, para estabelecer relações com os conhecimentos trabalhados em sala de aula, em um movimento de diálogo de repertórios.

Nesse contexto, **a arte (teatro) foi objetivada, a partir das conjunções das experiências da realidade, ao considerarmos que o grupo de estudantes trouxe para a cena da sala de aula, a confluência de suas vivências**. Esse tipo de

**aprendizagem que relaciona cotidiano, experiências vividas pelos próprios estudantes e conhecimentos científicos, para fazer com que o estudante reflita sobre estas relações, é o tipo de aprendizagem que acredito ser mais sólida e favorável na vida dos educandos, mas não no sentido instrumental e, sim, no sentido de transformação.**

Percebo, de um modo geral, que as produções foram fruto das articulações dos sujeitos e, destes, com as ideias de conhecimento de um dado objeto, em um processo dialógico e dialético. Mas não sem conflitos e debates, necessários, em certa medida, a construção das produções. Nesse contexto, a negociação de sentidos, de formas e conteúdos esteve presente na formulação dos textos teatrais.

Para além de investigar sobre as possibilidades de tratamento de conhecimentos socialmente relevantes, pela materialidade mediadora do teatro, me interessou saber o que pensavam os licenciandos sobre a experiência formativa que experimentaram e a possibilidade de considerar o Teatro em sua futura docência. Entendo que é tão importante aprender sobre determinado assunto e/ou metodologia quanto mobilizar essas aprendizagens junto aos seus futuros alunos, afinal trata-se de um curso de formação de professores.

No decorrer da pesquisa-formação evidenciei por meio dos relatos dos estudantes que eles viveram o princípio da simetria invertida previsto no Projeto Político Curricular do curso, ao externarem as possibilidades do trabalho com as práticas teatrais na abordagem de conhecimentos que envolvem Ciências. Além do mais, **observei que essa experiência formativa proporcionou uma reflexão e mudança de ideias tanto dos estudantes quanto do professor parceiro desta pesquisa, a respeito da potencialidade pedagógica das práticas teatrais, também nos anos escolares iniciais.**

Possivelmente, essa mudança de ideia se deva ao fato de que a experiência formativa, propiciada pelas práticas teatrais desenvolvidas na licenciatura, afastou-se, sobremaneira, das experiências escolares anteriores, provavelmente, concebidas de forma reducionista, que preconizam o teatro como passatempo e não como uma forma de produção de conhecimento. Isso me permite inferir que, possivelmente, a maneira como o Teatro é evidenciado e desenvolvido nos cursos de formação de professores (exceto, no próprio curso de Teatro) pode favorecer ou não sua consideração na sala de aula de futuros professores.

Para além de uma mera prescrição, e considerando minha experiência no desenrolar desse enredo formativo, afirmo que **é preciso assumir uma perspectiva criadora e crítica para o teatro, no contexto do ensino de ciências, afastando-se de uma de mimese irrefletida; ao contrário, favorecendo a construção de “cenas expandidas<sup>9</sup>” da realidade, instigando, por sua vez, ao estranhamento de realidades que se referem a todas as mazelas que incidem sobre a atual sociedade e, assim, favorecer a constituição de um espaço dialógico e reflexivo, cujas bases assentem-se na interação humana.**

A proposição aqui realizada, não se refere à consideração do teatro como mero instrumento pedagógico, na ampliação de conhecimentos de um dado objeto de estudo/ensino. Embora possa assim se constituir, o teatro, no contexto aqui adotado de práticas teatrais, envolvendo temas variados, constituiu-se também representação de diferentes realidades. Tal representação, por vezes, não excluiu da cena, os elementos que corroboram experiências e vivências dos estudantes envolvidos na pesquisa-formação, estabelecendo-se novos nexos, conhecimentos e maneiras de se (re) conhecer.

Entendo que a importância do teatro, inclusive no contexto do ensino de ciências, reside também no fato de como esta materialidade artística pode afetar os sujeitos, cujo movimento incorpore o abandono da imitação para a condição de “presença autêntica” do objeto de estudo, de modo que leve o sujeito à interpretação ou interpelação das situações que cingem o objeto. Desse modo, **institui-se uma formação docente, em uma perspectiva criadora e reflexiva.**

Acredito também ser **importante, oferecer aos estudantes, para as próximas experiências, oficinas teatrais, em parceria com professores da licenciatura e professores de teatro, para que os estudantes possam se familiarizar com a linguagem teatral, constituindo-se formação ambiental.** Certamente, favorecerá a consideração das práticas teatrais em seu repertório docente. Nesse sentido, estou de acordo com o professor Carlos de que é preciso fomentar estudos de teóricos do teatro para que os professores compreendam as inúmeras abordagens pedagógicas do teatro para *saber o que faz, por que faz e para quem faz.*

---

<sup>9</sup> No sentido de lançar um novo olhar para o objeto, de modo que traga novas/outras compreensões e o não-aprisionamento ao que parece “evidente”.

A partir das reflexões acima tecidas, posso, agora, mais madura academicamente, lançar um novo olhar sobre a minha hipótese, apresentada no início deste texto e do trabalho, propriamente dito, e, assim, redesenhá-la, no sentido de constituição da tese deste trabalho, acrescentado novos elementos, nos seguintes termos: **o teatro, como uma das linguagens artísticas, potencializa as possibilidades de diálogo entre ciência e arte, inserindo-se no campo da educação do sensível, na consideração da ética, da estética, das percepções, das emoções, das motivações e das relações interpessoais, na fruição de novos/outros sentidos conferidos aos objetos de estudo/ensino; constitui-se materialidade mediadora de recriação constante da cena de sala de aula – um “lugar” privilegiado de experimentação, de transformação, de renovação e de se (re)pensar o ensino e o fazer docente.**

Afirmo, como pesquisadora-formadora iniciante, que agora carrego comigo uma bagagem de aprendizado para toda a vida, e que cada dia do desenvolvimento da pesquisa-formação e dos anos em que passei na tessitura desta tese, fizeram-me refletir o quanto aprendi e o quanto ainda tenho que aprender para continuar a me constituir como docente e como pessoa. E que o caminhar será longo, repleto de inquietações, mas também de experiências exitosas, agradáveis; assim, estou aberta ao devir.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S.; CARVALHO, A. M. P. O formador de professores de ciências como aprendiz. *Anais... XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP, Campinas, p. 1-11, 2012.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 77-94 p.
- AMARAL, M. T. do. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 218, p. 107-121, 2007.
- ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2010. 123 p.
- ARAGÃO, M. R. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (Org.). *Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica*. Belém: CEJUP, 2011. p. 13-35.
- ARMILIATO, V.; ARAUJO, S. C. dos S. O lugar do político no teatro. *O Mosaico*. Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, n. 5, p. 134-146, 2011.
- AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, p. 1-20, novembro de 2007.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológico para quê? *Ensaio*. Pesquisa em Educação em Ciências, Campinas, v. 3, n.1, p.105-115, 2001.
- BARAÚNA, T. Considerações sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a metodologia do oprimido de Augusto Boal. In: LIGIÉRO, Z.; TURLE, L.; ANDRADE, C. *Augusto Boal: Arte, pedagogia e política*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p.187-206.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 157 p.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 219 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *O Manejo da Infecção pelo HIV na Atenção Básica - Manual para Profissionais Médicos - Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.* – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 24 p.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 115-166.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 285-336.

CACHAPUZ, A. F. Arte e ciência no ensino das ciências. *Interacções*, Portugal, n. 31, p. 95-106, 2014.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em Ciências às orientações para o ensino de Ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, 2004, p. 363-381.

CANDA, C. N. Sentidos da arte: diálogos entre teatro, a experiência estética e a educação. *Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná*, Curitiba, v. 5, p. 243-261, 2010.

CARRARA, S. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009. 266 p. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)>. Acesso em: 09 mar 2017.

CARVALHO, C. M. P. *Professora, no teatro pode rir?* Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013. 140 p.

CASTRO, R. A. Teatro em cena. In: TV ESCOLA. *Linguagem teatral e práticas pedagógicas*. Ano XX, boletim 04, 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/14465604-Linguagemteatral.pdf>>. Acesso em 20 dez 2016.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná*, Curitiba, v. 3, p. 39-52, 2008.

CHACRA, S. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2010. 118 p.

CHALMERS, A. F. *O que é ciência, afinal?* Brasília: Brasiliense, 1993. 224 p.

CHAPATO, M. E. El lenguaje teatral en la escuela. In: AKOSCHKY, J. et al. *Artes y escuela*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2012. p.133 -171.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 23-33.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Unijuí, 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y Educación*. Barcelona, Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p. 11-59.

COUSIN, C. S. *Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais*. 2010. Tese (Doutorado). Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. 207 p.

CUNHA, R. C. *A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre ser professor*. 2009. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35\\_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf)>. Acesso em: 24 mai 2015.

DEMO, P. Educação científica. Boletim Técnico SENAC. *Revista de Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p. 15-25, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. 183 p.

FARIAS, C. R. O.; FREITAS, D. Educação ambiental e relações CTS: uma perspectiva integradora. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, p. 1-13, 2007.

FERRARI, S. S. U. *Encontros com arte e cultura*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012. 224 p.

FISCHER, S. R. *Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90*. 2003. Dissertação (Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 231 p.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J. A construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: Conflito ambiental e o dilema do desenvolvimento. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XVI, n. 4, p. 141-158, 2013.

FRAIHA-MARTINS, F. *Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital*. 2014 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2014.

FREIRE, M. Fronteiras imprecisas: o documentário antropológico entre a exploração do exótico e a representação do outro. *Revista FAMECOS*, n. 28, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/455/382>>. Acesso em: 12 mar 2017.

FREIRE, P. *Considerações em torno do ato de estudar*. In: *Ação cultural para a liberdade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FURLANETTO, B. H. A arte como forma simbólica. *Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná*, Curitiba, v. 9, p. 36-50, 2012.

GALIAZZI, M. do C. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. 288 p.

GARDAIR, T. L. C. *Integrando a percepção de estudantes à criação de peça teatral: uma alternativa de educação científica em diálogo com as artes*. 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://arca.icict.fiocruz.br/handle/icict/6957>>. Acesso em: 26 jul 2014.

GADAIR, T. L. C.; SCHALL, V. T. Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 15, n. 3, p. 695-712, 2009.

GERALDO, A. C. H. *Didática das ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*. 2ª ed. Campinas: Autores associados, 2014. 175 p.

GIL, G; RIBEIRO, M. T. F.; SANTOS, L. C. dos. Arte, cultura e ciência. In: HISSA, C. E. V. *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 177-184.

GIORDANO, D. *Breve ensaio sobre teatro documentário*, ano 1, n. 5, 2013. Disponível em <<http://performatus.net/wp-content/uploads/2013/06/Breve-Ensaio-sobre-o-Conceito-de-Teatro-Document%C3%A1rio-%C2%AB-Performatus.pdf>>. Acesso em: 3 out 2014.

GONÇALVES, N. K. R. A leitura compartilhada das peças didáticas de Bertolt Brecht e os espaços para a produção de sentidos e significações. In: CAMARGO, M.R.R.M. (Org); SANTOS, V.C.C. (Colab). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 63 -78 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 jan 2017.

GONÇALVES, T. V. O. Uma fresta nos bastidores: investigando questões epistemológico-metodológicas na construção de uma pesquisa. *Anais ...II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. São Paulo, 1999.

GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In: *Formação e docência*: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. *Formação e docência: Perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica*. Belém: CEJUP, 2011. p. 53-76.

GRANERO, V. V. *Como usar o teatro na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011. 120 p.

GUINSBURG, J. *Da cena em cena: ensaios de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015. 142 p.

HELIODORA, B. *O Teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. 179 p.

HUH, D. M. J.; CAVALINI, S. F. Consequências do abuso sexual infantil no processo de desenvolvimento da criança: contribuições da teoria psicanalítica. *Anais... VII Jornada de Iniciação Científica*. p. 1-22, 2011.

IMBERNÓN, F. *A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

\_\_\_\_\_. *Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2012. 128 p.

IANNI, O. Variações sobre arte e ciência. *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 7-23, 2004.

ICLE, G. *Pedagogia teatral como cuidado de si*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010. 98 p.

JAPIASSU, R. O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2014. 224 p.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. Cadernos de formação, n. 1. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 37-50.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. 2ª ed. Natal, EDUFRN: 2010. 341 p.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez: 2004. 285 p.

KLISYS, A. *Ciência, arte e jogo*. São Paulo: Peirópolis, 2010. 160 p.

KOUDELA, I. D. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 2010. 130 p.

KOUDELA, I. D.; JR. ALMEIDA, J. S. *Léxico de Pedagogia do Teatro*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 208 p.

KRASILCHIC, M. *O professor e o currículo de ciências*. São Paulo: EPU Editora da Universidade de São Paulo, 1987. 80 p.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 104 p.

\_\_\_\_\_. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

LIMA, N. M. F.; DORZIAT, A. Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 437-460, 2015.

LOPES, T. Luz, arte, ciência...ação! In: ARAÚJO-JORGE, T.C. (Org.). *Ciência e Arte: Encontros e Sintonias*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2004. p. 229-249.

MAREGA, L. M. P. Entre a arte de representar e a arte de ensinar: reflexões sobre teatro e educação. *Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná*, Curitiba, v. 7, p. 285-296, 2011.

MARTINS, B.; MAGALHÃES, Z. *Teatro do norte brasileiro: coletânea teatro do Pará*. Manaus: Reggo Edições, 2015. 359 p.

MARTINS, I. P. Políticas públicas e formação de professores em educação CTS. *Uni-pluri/versidad*, vol. 14, n. 2, 2014, p. 50-62.

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. F. Perspectiva atuais Ciência-Tecnologia-Sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D. *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Editora Universidade de Brasília, 2011. p.135-160.

MEDINA, M, O teatro como ferramenta de aprendizagem da física e de problematização da natureza da ciência. *Cad. Bras. Ens. Fís.*, Santa Catarina, v.27, n.2, p. 313-333, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim epidemiológico HIV-AIDS. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ano 1, n. 1, 2016. Disponível em: <[http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2016/59291/boletim\\_2016\\_1\\_pdf\\_16375.pdf](http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2016/59291/boletim_2016_1_pdf_16375.pdf)>. Acesso em: 09 mar 2017.

MIQUEL, S. Iniciação científica. *Revista do Ensino Superior*, n. 82, 2005. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=10917>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MOLDER, M. F.; HISSA, C. E. V. Ciência e arte. In: HISSA, C. E. V. *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 243-250.

MONTEIRO, A.; PIMENTA, S. G. *Educação em direitos humanos*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 232 p.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como um processo integrado de aprender e inferir discursos. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (Org.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 85-114.

\_\_\_\_\_; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2011. 223 p.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 121 p.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.39, p. 225-249, 2010.

NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I. V. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência*, n. 42, México, 2006, p. 95-106.

NETO, C. S.; SANTOS, H. G.; FERRARO, J. R. O teatro na educação como ferramenta didática no PIBID. In: HAUPT, C. et al. *PIBID da UFT: Processo ensino-aprendizagem na formação inicial de professores*. Palmas: Nagô Editora, 2014.

NEVES, L. R.; SANTIAGO, A.L. *O uso de jogos na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. São Paulo: Papyrus, 2009. 128 p.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: [http://www.ete.pb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.ete.pb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf). Acesso em: 10 de mar 2017.

OCHÔA, P. C. A.; SCHELBAUER, A. R. Teatro na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá, p. 1-19, 2013. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_03/85.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/85.pdf). Acesso em: 09 mar 2017.

OLIVEIRA, R. V. L. Educação em Ciências e Direitos Humanos: algumas percepções e uma luta constante. In: OLIVEIRA, R. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. *Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/ para uma sociedade plural*. 1ª ed. Editora Multifoco: Rio de Janeiro, 2013. p. 19-40.

OLIVEIRA, A. C.; ALVES, C. C. Enredos do abuso sexual: análise do processo de violência e atendimento de adolescentes no município de altamira/PA. *Revista da Faculdade de Direito – UFPR*, Curitiba, v. 59, n. 3, 2014, p. 197-223.

OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, 2013.

OLIVEIRA, K. F.; JANNUZZI, P. M. Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 4, 2005, p. 134-143.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2011. 483 p.

\_\_\_\_\_. *O teatro no cruzamento de culturas*. São Paulo: Perspectiva, 2008. 208 p.

PEIXOTO, F. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 2006. 91 p.

PERISSÉ, G. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 100 p.

PERRENOULD, P. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

\_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. BARBOSA, R. L. L. (Org). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 267-278 p.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: A relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

PUPO, M. L. S. B. (Org). *Tatiana Belinky: uma janela para o mundo. Teatro para crianças e para todos*. São Paulo: Perspectiva, 2012. 454 p.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS. 2008. Disponível em: <<http://www.gemaz.obeduc.ufpa.br/femci/images/pdf/projetopedagogico.pdf>>. Acesso em: 02 de ago 2014.

REDHEAD, Z. O treinamento e a formação dos educadores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 147-151 p.

REIS, P. G. R. Uma proposta de organização, gestão e avaliação do trabalho em grupo no âmbito de aulas de Ciências. In: DUSO, L.; HOFFMANN, M. B. *Docência em Ciências e Biologia: propostas para um continuado (re) iniciar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 25-51.

REIS, G. A.; GÓIS, H. R.; ALVES, M. S.; PARTATA, A. K. Alcoolismo e seu tratamento. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v.7, n.2, 2014. p. 1-11.

RIVEIRO, C. M.; GALLO, S. A. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004. 234 p.

RODRIGUES, S. G.; CONSTÂNCIO, T. B.; NEVES, M. G. C. Rede contra violência sexual no DF: uma representatividade da saúde e da educação na adolescência. *Com. Ciências Saúde*, vol 22, n. 4, 2011. p. 343-352.

ROSSETO, R. *Jogos e improvisação teatral*. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. 84 pg.  
Disponível em:  
<<http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/79/1/Jogos%20e%20improvisa%C3%A7%C3%A3o%20teatral%20perspectivas%20metodo%20B3gicas.pdf>>.  
Acesso em: 10 mar 2017.

SALLES, R. *Teatro na escola 2: peças para crianças de 9 anos*. São Paulo: Instituto Artesocial, 2007. 85 p.

SANTIAGO, M. C. A. C. B. A educação pela arte: o papel social desempenhado na formação do jovem. In: GOHN, M. G (Org.). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015. 67-82 p.

SANTORO, L. B. O teatro de Brecht. In: SILVA, A. C. *Escola com arte: multicaminhos para a transformação*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 55-74.

SANTOS, B. S. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, 1988, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, vol. 1. n. especial, 2007.

SANTOS, C. F.; BOLZAN, D. P. V. Processos formativos iniciais: a construção da docência. **Anais...** X Congresso Nacional de Educação. I Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Curitiba, p. 6564-6576, 2011.

SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal, RN: EDUFRN/Editora da UFRN, 2007. p. 7-9. (Coleção Pedagógica, n. 9).

SANTOS, A. E. C.; SANTOS, C. A. C.; ALMEIDA, V. H. Reencantar a docência universitária por meio da pesquisa: fundamentos e estratégias. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v.7, n.13, p.1664-1679, 2011.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Ciência e educação para a cidadania. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1998. 255-270 p.

SCHERER, G. A. *Serviço social e arte – juventudes e direitos humanos em cena*. São Paulo: Cortez, 2013. 190 p.

SCOPEL, D. T.; GOMEZ, M. S. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. *Revista Educação e Tecnologia*. Espírito Santo, ano 1, n. 1,

2006. Disponível em: <  
[http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006\\_01/edutec\\_delza\\_preconceito\\_2006\\_1.pdf](http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preconceito_2006_1.pdf)>. Acesso em: 09 mar 2017.

SELBACH, S. et al. (supervisão geral) et al. *Ciências e didática*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 167 p.

SILVA, C. A.; LIMA, F. M. A.; TEMÓTEO, A. S. S. G. Educar na diversidade e a formação de professores. *Anais... IV Fórum Internacional de Pedagogia*. Piauí, p. 1-12, 2012.

SILVEIRA, R. M. C. F. BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009.

SOUSA, N. F. B. A. P. *Narrativas pedagógicas de inclusão social com arte-educação*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2010. 165 p.

SOUZA, E. C. Memória, (auto)biografia e formação. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. *Formação e docência: Perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica*. Belém: CEJUP, 2011. 37-51 p.

SOUZA, E. C.; FORNARI, L. M. S. Memória, (Auto)Biografia e Formação. In: *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 109-134.

SPINELI, P. K.; PINHEIRO, O. J. A fotografia na ciência e na arte: alguns usos e processos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 4, 2011. *Anais eletrônicos ...* Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt017-afotografia.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula – um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2012. 321 p.

STORI, N. *O despertar da sensibilidade na educação*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003. 204 p.

TELLES, N. *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. 287 p.

TELLES, N. Teatro comunitário: ensino de teatro e cidadania. In: MACHADO, I.; TELLES, N.; MERISIO, P.; MEIRA, R. B. (Org). *Teatro: ensino, teoria e prática*. Uberlândia: EDUFU, 2004. 19- 28 p.

TENÓRIO, A. F.; GASPARIN, J. L. Educar para a diversidade: desafio de uma prática escolar. *IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, p. 1163-1177, 2009. Disponível em: <  
[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1912\\_1112.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1912_1112.pdf)>. Acesso em: 09 mar 2017.

TEREGI, F. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. In: AKOSCHKY et al. *Artes y escuela*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2012. 13-91 p.

TORTORA, G. J. *Microbiologia*. Porto Alegre: Artmed, 2012. 934 p.

UNESCO. *Ensino de Ciências: o futuro em risco*. 2005. Série Debates VI. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>>. Acesso em: 20 nov 2015.

VASCONCELLOS, M. A arte entra em cena na escola. In: SILVA, A. C. *Escola com arte: multicaminhos para a transformação*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 35-54.  
WACQUANT, Loïc. Mapear o campo artístico. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 48, p. 117-123, 2005.

WILKER, F. O espelho do mundo: teatro-educação e a criação de novos olhares para a vida. In: TV ESCOLA. *Linguagem teatral e práticas pedagógicas*. Ano XX, boletim 04, 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/14465604-Linguagemteatral.pdf>>. Acesso em 20 dez 2016.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: \_\_\_\_\_; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008. p. 13-22.

VESTENA, R. F.; PRETTO, V. O teatro no ensino de ciências: uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais. *VIDYA*, v. 32, n. 2, p.9-20, Santa Maria, 2012.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTMED, Editora, 2002. 248 p.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ZUBEN, V. F. *Meio ambiente, cidadania e educação*. Caderno do professor. 5ª ed. 2006. Disponível em: <[http://www.planetareciclavel.com.br/sala\\_de\\_aula/Tetra\\_Pak/Cadernos\\_do\\_professor.pdf](http://www.planetareciclavel.com.br/sala_de_aula/Tetra_Pak/Cadernos_do_professor.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2015

# APÊNDICES



Instituto de Educação Matemática e Científica  
 Faculdade de Educação Matemática e Científica  
 Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens  
 Eixo: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente  
 Tema: Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II

### ATIVIDADE

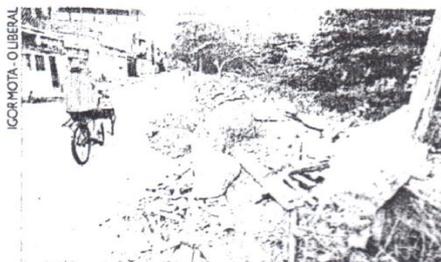
Leia atentamente a notícia!

## BOCA NO TROMBONE

### *Três de Maio reclama da sujeira*

Os moradores da rua Três de Maio, no perímetro entre o canal e a rua Oliveira Belo, convivem há uma semana com uma grande quantidade de lixo que está depositada no canal. Os sacos plásticos e o entulho, além do mau cheiro e da aparência desagradável, ocasionam o entupimento de fossas que deveriam transportar resíduos do local. "Vai completar um ano que não limpam esse lado do canal. Quando chove, é claro que alaga tudo", afirma a aposentada Sulanita Almeida. Moradora da Três de Maio há oito anos, ela relata que não ocorreram mudanças significativas ao longo dos anos. "Sempre esteve assim. As pessoas sempre vêm jogar lixo aqui", destaca.

De acordo com o açougueiro Orleison Silva, morador do lugar há 30 anos, o principal problema da população é a falta de um local apropriado para armazenar o lixo. "Solicitamos um



container grande para a prefeitura mas eles disseram que não podiam trazer. Pediram que a gente esperasse 156 dias, mas nada foi feito", relata. Para Silva, os principais responsáveis pela sujeira são as pessoas que moram em outros bairros e vão até o canal jogar os restos de objetos e materiais de construção. "Nós temos até medo de falar alguma coisa para quem faz isso. A gente não quer provocar confusão", alega.

\* A Secretaria Municipal de Saneamento (Sesan) foi acionada para esclarecer o ocorrido mas não obtivemos resposta até o fechamento desta edição.

Fonte: O Liberal, 22 de outubro de 2014, Caderno Cidades, p.11.

**Atividade:** Após a leitura da notícia, crie um diálogo entre dois jornalistas, ampliando o conteúdo da notícia a respeito da problemática do lixo. Considere as múltiplas dimensões (social, econômica, ambiental, política, educacional, entre outras) do problema, na elaboração do diálogo. Também, incorpore as causas e efeitos do lixo na sociedade e aponte possíveis soluções. O diálogo deverá ser encenado em no máximo 10 minutos, na forma de um telejornal.





Instituto de Educação Matemática e Científica  
Faculdade de Educação Matemática e Científica  
Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens  
Eixo: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente  
Tema: Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II

### **ORIENTAÇÕES PARA A ENCENAÇÃO FINAL**

Ao final da temática, formar grupos e apresentar uma peça teatral. É de livre escolha o número de estudantes componentes do grupo e os temas da apresentação (desde que contemplem os assuntos referentes à temática). Os temas sugeridos são:

Impactos antrópicos decorrentes da implantação de grandes projetos na Amazônia; reforma política no território nacional; cidadania e política representativa; políticas de inclusão nos espaços formais de educação; diversidade cultural/étnica/regional e relações CTS; ecodireito/direito ambiental em situações cotidianas (poluição sonora, incineração de resíduos, maus tratos aos animais, represamento de recursos hídricos etc); panorama contemporâneo na redistribuição de renda em Território Nacional; acessibilidade (física, tecnológica) aos portadores de necessidades especiais e outros.

**1 – Os temas devem ser apresentados e discutidos pelos estudantes (equipes)**

**2 – Podem ser utilizadas diversas formas para as apresentações e discussões (Produção de vídeo; teatro; debates; dinâmicas; exposição de mídias relacionadas ao tema, etc.)**

**3 – Todas as apresentações e discussões devem relacionar os temas à prática docente dos anos iniciais e à possibilidade de trabalhá-los com futuros alunos.**



**Instituto de Educação Matemática e Científica**  
**Faculdade de Educação Matemática e Científica**  
**Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens**  
**Eixo: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente**  
**Tema: Relações entre Ciência, Sociedade e Cidadania II**

### **QUESTIONÁRIO FINAL**

- 1) Você já teve alguma experiência (escola/fora da escola) com teatro antes do desenvolvimento desta temática? Se sim, conte sua experiência.
- 2) Na atividade do telejornal, sua dupla optou pela produção de vídeo ou apresentação na sala de aula? Qual a razão da sua escolha?
- 3) Você acredita que a maneira como o teatro foi abordado nesta temática contribuiu com sua formação como futuro professor? Comente.
- 4) Você trabalharia o teatro com seus futuros alunos? Por quê?
- 5) De um modo geral, como você avalia a experiência teatral no contexto da temática desenvolvida?

**GRUPO 1****EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL****PERSONAGENS**

Mãe  
Pai  
Mariane, filha  
Joaquina, filha  
Doutora  
Cafetão  
Prostituta (Loira)  
Prostituta (Morena)  
Trabalhador de Belo Monte 1  
Trabalhador de Belo Monte 2  
Desconhecida  
Policial 2  
Policial 3

**PRIMEIRO ATO**

Casa de família de baixa renda. Cozinha com mesa e cadeiras, utensílios pendurados na parede da cozinha. À esquerda a entrada da casa. É dia.

**CENA I**

Mãe, Pai, Mariana, Joaquina conversam na cozinha.

**MÃE** - Ah, não! De novo com essa cachaça aqui!

**PAI** - Cadê o café! (Batendo a mão na mesa)

**MÃE** - Todo dia vai ser isso nessa vida? Vai ser esse inferno mesmo? Para que isso na tua vida homem?

**PAI** - Me deixa em paz!

**MÃE** - Que merda de cachaça, acabando com a gente! Nós viemos passar fome nessa cidade? Foi isso, foi? Vem uma doutora aqui minha filhas! A doutora vai levar vocês para a cidade. Lá de Altamira! Vocês vão ser doutoras que nem ela! Vocês vão estudar. Vão ter a chance que eu não tive.

**PAI** - É bom que vá e deixa minha cabeça em paz. Vão tudo embora!

**MÃE** - Você tem que sustentar a tua família homem e mandar tuas filhas para estudar...

**PAI** - Cadê o café?

**MÃE** - Não tem café! Tu tens que trabalhar e não beber cachaça! (Pai se levanta e joga a mulher no chão)

**MÃE** - Égua da vida! Inferno!

**PAI** - O café tá ruim! (Jogando os objetos da mesa no chão)

**MÃE** - Ainda reclama! Poxa! Égua! Minha filha não fica assim não! (Uma das filhas começa a chorar). Vem uma doutora hoje aqui... Não chore, não chore! Vocês vão ser doutoras, vão ser alguém na vida. (Pai sai da cozinha)

**MARIANA** - Não quero ir!

**JOAQUINA** - Não quero ir!

**MÃE** - Vocês vão ter que estudar!

**MARIANA e JOAQUINA** - Não queremos ir embora!

**MÃE** - Olha eu! Passa um filme na televisão, uma receita na Ana Maria Braga e não consigo ler! Não consigo copiar uma receita! Oh, vida! Oh, vida!

(Alguém bate na porta da casa)

**MÃE** - Olha tá chegando a doutora!

## CENA II

Mãe, Mariana, Joaquina e Doutora conversam na cozinha.

**MÃE** - Doutora, que bom que você veio!

**DOUTORA**: Bom dia, Maria. (As duas se abraçam). Tudo bem?

**MÃE** - Essa aqui é a Mariana e essa aqui é Joaquina.

**DOUTORA** - Que bonitinhas, que filhas lindas você tem.

**MÃE** - São os meus tesouros.

**DOUTORA** - Como você bem sabe, eu moro em Altamira e meu marido é Engenheiro e eu não posso ter filhos. Eu gostaria de educar suas filhas lá e dar tudo de bom para elas.

**MÃE** - Minhas filhas, vocês vão ser doutoras igual a ela!

**MARIANA e JOAQUINA** - A gente não quer ir!

**DOUTORA** - Não se preocupem meninas. Lá vai ter um quarto para cada uma. Já mandei redecorar minha casa, está tudo lindo! Vamos, vamos que eu comprei as passagens.

**MÃE** - Vão arrumar as coisas de vocês! Bora!

**DOUTORA** - Não, não! Não é preciso arrumar nada, eu comprarei tudo para elas, tudo de bom. Vamos, vamos...

**MÃE** - Eu quero que elas estudem doutora... Olha, eu casei com um pé rapado que não dá nem força para as filhas.

**DOUTORA** - Eu vou lhe dar um dinheiro para você comprar uma janta, tá? Tome! Não se preocupe com nada. Um celular também porque elas vão ligar para você a hora que precisar. Vou dar amor e carinho para elas. Vamos, meninas.

**MÃE** - Eu amo vocês! (Mãe e filha se abraçam)

**MARIANA** - Vou sentir saudade...

**MÃE** - Não fiquem assim, não! Vão, vão!

## SEGUNDO ATO

Bordel. Salão do bordel com mesa e cadeiras. Várias bebidas em cima da mesa. Vários cartazes pregados na parede. À esquerda a entrada do bordel.

### CENA III

Duas prostitutas jogam baralho e conversam com o Cafetão, Doutora, Mariana e Joaquina.

**DOUTORA** ao telefone com **CAFETÃO** - Alô parceiro! Alô parceiro! Estou chegando com as encomendas, hein! Prepara logo o meu pacote! Nada de enrolação. Quero meu combinado!

**CAFETÃO** - Ok!

(Doutora entra no bordel com Mariana e Joaquina)

**MARIANA e JOAQUINA** - O que é isso? O que é isso aqui? (Surpresas)

**DOUTORA** - Nada! Calem a boca! (Empurrando as meninas).

**CAFETÃO** - Olha o seu pacote, viu? Obrigado! (Falando com a Doutora)

**CAFETÃO** - Deixa eu olhar, dá uma voltinha! (Falando com Mariana e Joaquina)

**MARIANA e JOAQUINA** - Não, não!

**MARIANA** - Não vou dar uma voltinha!

**CAFETÃO** - Bora! Bora! Não quero saber! Deixa eu ver! É...gostosa! (Dirigindo a fala à Mariana)

**CAFETÃO** - Essa aqui é mais ou menos... É gostosa também! É isso ai mesmo! (Dirigindo a fala a Joaquina)

**CAFETÃO** - Meninas!!!!!!!

**PROSTITUTAS**: Diga chefinho!

**CAFETÃO**: Levem elas para se arrumar, bora! (Jogando as roupas em Mariana e Joaquina)

**PROSTITUTAS**: Vamos meninas!

**MARIANA e JOAQUINA** - Não queremos ir!

**CAFETÃO** - Vai, vai! (Batendo palmas)

**PROSTITUTAS** - Sentem logo aí e vistam isso!

**MARIANA** - Não vou vestir isso!

**PROSTITUTAS** - Não tem querer!

## **CENA IV**

Trabalhadores de Belo Monte, Prostitutas e Cafetão

**TRABALHADOR DE BELO MONTE 1** - Como está o trabalho em Altamira?

**TRABALHADOR DE BELO MONTE 2** - Tô trabalhando muito!

**TRABALHADOR DE BELO MONTE 1** - Vocês estão sabendo? Falei com o dono daqui e estão chegando duas meninas novas aí... Quem são essas meninas?

**PROSTITUTA (MORENA)** - São duas meninas novas que chegaram.

**PROSTITUTA (LOIRA)** - Bem novinha, cheirando a leite!

(Mariana e Joaquina retornaram ao Salão do Bordel)

**CAFETÃO** - Olha isso aí! Tô gostando de ver! Dá uma voltinha aí! (Direcionando a fala a Mariana e Joaquina).

Prostituta (Morena): Chefinho quanto está custando as meninas novas?

**CAFETÃO** - 400

**PROSTITUTA (MORENA)** - Vai pagar ou vai ficar com o de sempre?

**TRABALHADOR DE BELO MONTE 1** - Não, não quero o de sempre não, quero coisa nova.

**PROSTITUTA (MORENA)** - Vai me descartar? Olha... essa é a Carminha (Joaquina)

**TRABALHADOR DE BELO MONTE 1** - Onde é o quarto?

**PROSTITUTA (MORENA)** - O quarto é aqui... vai menina você tem que trabalhar...

**CAFETÃO** - Vai começar o show daqui a pouco...

**PROSTITUTA (LOIRA)** - E você não vai querer, não? (Direcionando a pergunta ao outro trabalhador de Belo Monte que estava no bordel)

Enquanto isso...

**MARIANA** - Não quero!

**CAFETÃO** - Pode ir! E faz bem feito!

## CENA V

Prostitutas, Desconhecida e Cafetão. Prostitutas jogando baralho no bordel.

(Gritos de mulher)

**PROSTITUTA (MORENA)** - Ai! Essas meninas gritam demais!

**PROSTITUTA (LOIRA)** - Eu tenho muita pena delas. Vão sofrer muito.

**PROSTITUTA (MORENA)** - Ah! Sempre passa... Eu já me acostumei...

**PROSTITUTA (LOIRA)** - Às vezes, eu penso em sair daqui...

**PROSTITUTA (MORENA)** - Aceita que dói menos...

**CAFETÃO** - Deve tá bom o negócio, né? Tá fazendo direito, né?

**PROSTITUTA (MORENA):** É! A gente aprende...

**DESCONHECIDA:** Boa Noite! Eu posso sentar aqui com vocês?

**PROSTITUTAS** - Pode claro!

**DESCONHECIDA** - Eu soube que chegaram meninas novas...

**PROSTITUTAS** - É verdade...

**DESCONHECIDA** - Qual a idade delas?

**PROSTITUTA (MORENA)** - Uma tem 13 e a outra 14.

**DESCONHECIDA** - Quem é o chefe de vocês?

**PROSTITUTA (MORENA)** - Tá ali o chefinho!

**DESCONHECIDA** - Eu queria falar com você. Por quanto você aluga uma das meninas para mim? Eu tô abrindo uma boate.

**CAFETÃO** - Depende... tem umas meninas que chegaram aí. Bem novinhas, gastei muito caro por elas.

**DESCONHECIDA** - É? Mas eu posso pagar tudo.

**CAFETÃO** - 400 pilas

**DESCONHECIDA** - Ok. Então vou buscar o pacote. Beleza?

**CAFETÃO** - Se quiser se candidatar também, viu?

(Desconhecida sai do Salão do Bordel)

**PROSTITUTA (MORENA)** - Bonita ela, não?

**CAFETÃO** - É! Continuem jogando baralho!

**PROSTITUTA (MORENA)** - A gente podia trabalhar agora, né? Ficar jogando baralho...

**CAFETÃO** - Mas o movimento é fraco agora.

**PROSTITUTA (MORENA)** - Agora essas meninas vão pegar todos os meus clientes.

## CENA VI

Prostitutas, Desconhecida, Cafetão e Policiais no bordel.

(Desconhecida entra novamente no Salão do Bordel)

**DESCONHECIDA** - Boa Noite!

**CAFETÃO** - E ai?

**DESCONHECIDA** - Tome seu pacote! Você está preso!

**CAFETÃO** - O que é isso? Estou preso por quê?

**POLICIAL 2** - Porque você manteve crianças em cárcere privado, regime de escravidão e prostituição de vulnerável.

**DESCONHECIDA (POLICIAL 1)** - Podem vir crianças. Vocês ficam com as crianças (Direcionando a fala a outras policiais).

**CAFETÃO** - Não, mas não sou eu não... Não fui eu não, hein!

**POLICIAL 3** - Vamos para a delegacia... Quantos anos vocês tem?

**PROSTITUTA (MORENA)** - Eu tenho 17.

**PROSTITUTA (LOIRA)** - Eu tenho 16.

**POLICIAL 3** - Agora meninas, vocês serão encaminhadas para o Conselho Tutelar e tudo o que vocês viveram aqui não vai mais ocorrer.

**PROSTITUTA (LOIRA)** - Eu não falei que a gente ia sair daqui?

## TERCEIRO ATO

Conselho Tutelar. Sala do psicólogo com mesa e cadeiras, paredes brancas ao fundo. À esquerda entrada da sala.

## CENA VII

Psicólogo, conselheira tutelar, Mariana e Joaquina em conversa no Conselho Tutelar.

**CONSELHEIRA TUTELAR** - Boa tarde doutor. Estamos trazendo aqui duas meninas recentemente resgatadas e que estão em um abrigo. Elas eram mantidas em cárcere privado e foram exploradas sexualmente. Então, eu queria que você acompanhasse e analisasse o caso delas. Elas estão muito abaladas emocionalmente e eu vim trazer o caso a você, para que você possa conversar com elas, posso buscá-las?

**PSICÓLOGO** - Sim, sim.

(As meninas entram na sala juntamente com a Conselheira Tutelar)

**CONSELHEIRA TUTELAR** - As duas estão aqui e a mãe já está chegando.

**PSICÓLOGO** - Obrigado.

**PSICÓLOGO** - Bom dia! O que está acontecendo com vocês? O que vocês estão sentindo depois de tudo que vocês passaram?

**JOAQUINA** - Eles fizeram coisas horríveis com a gente.

**MARIANA** - Forçaram a gente a fazer coisas que não queríamos. Mentiram para a nossa família...

**PSICÓLOGO** - Mas vocês já conseguiram superar essa situação?

**MARIANA** e **JOAQUINA** - Não... não...

**JOAQUINA** - Eles não vêm atrás da gente, né?

**PSICÓLOGO** - Não se preocupem, ninguém vem atrás de vocês. Eles já foram presos, tá? Agora vocês estão livres, vão estudar, vão trabalhar, vão levar a vida normal de vocês.

**JOAQUINA** - Onde é que a gente tá, moço? Ninguém vai vir atrás da gente, não né?

**PSICÓLOGO** – Não, ninguém vai vir atrás de vocês. Eles vão pagar pelo que eles fizeram. Não vai mais acontecer nada. Vocês vão voltar a ser felizes de novo, tudo normal, tá ok? Se vocês quiserem, semanalmente podem conversar comigo, viram? Se quiserem ter um acompanhamento psicológico, estou à disposição de vocês, tá bom? Agora eu queria conversar com a mãe de vocês...

## CENA VIII

Mãe e Psicólogo conversam na sala do Conselho Tutelar.

**MÃE** - Bom dia Doutor!

**PSICÓLOGO** - Bom dia! Eu estava conversando com suas filhas agora...

**MÃE** - O Sr. soube o que aconteceu Doutor...

**PSICÓLOGO** - Eu soube que elas fizeram alguns exames médicos... e eu não ia falar a notícia para elas... Um desses exames é esse aqui (Mostrando um papel para a mãe).

**MÃE** - Eu não sei ler doutor...

**PSICÓLOGO** - Elas fizeram vários exames... entre eles o exame de HIV...

**MÃE** - Minha filha vai morrer doutor? (Surpresa)

**PSICÓLOGO** - Deu positivo.

**MÃE** - Ela vai morrer doutor? (Nervosa)

**PSICÓLOGO** - Não, ela não vai morrer, na verdade o exame das duas deu positivo. Elas vão fazer o tratamento normal, vão tomar todos os remédios. O SUS fornece todos os antirretrovirais.

**MÃE** - Eu sou pobre doutor, eu não tenho dinheiro!

**PSICÓLOGO** - Eles fornecem de forma gratuita, você só tem que ir lá pegar os remédios, é tudo de graça. Só que agora precisa de determinação, porque a AIDS é uma doença que vai ser para a vida toda. Então nesse momento a senhora precisa apoiar suas filhas.

**MÃE** - Como é que eu vou falar isso para elas doutor? São crianças ainda...

**PSICÓLOGO** - Vamos esperar um pouquinho... O que a gente precisa agora é que a senhora apoie as suas filhas, tá? E que a senhora ajude também na ingestão de todos os remédios. Que a senhora apoie, a senhora é mãe, então nesse momento a sua ajuda é muito importante, tá ok? (Mãe começa a chorar)

**MÃE** - Isso é um inferno doutor...

**PSICÓLOGO** - Mas é a vida (Segurando a mão da mãe)... tem que superar agora. É isso... tá ok?

(Mãe abaixa a cabeça e chora)

**TODOS** - "Todos tem direito à educação! Nós também temos direito à liberdade. Todos têm direito à saúde, todos têm direito a ser livres. Todos nós temos direito à moradia, todos nós temos direito a emprego. Todos nós temos direito a ter o que comer".

## GRUPO 2

### SALVE A DIVERSIDADE! SER DIFERENTE NÃO É DEFEITO!

#### PERSONAGENS

Secretária, funcionária da empresa  
Sr. Rodrigo, chefe da empresa  
Ana Carolina, candidata ao emprego  
Vanderléia, candidata ao emprego  
Cristiane, candidata ao emprego  
Alexandra, candidata ao emprego  
Érica, candidata ao emprego  
France, candidata ao emprego  
Advogada da OAB

#### PRIMEIRO ATO

Dependências de um escritório. Sala do chefe e recepção.

#### CENA I

Secretária, Sr. Rodrigo e entrevistados no escritório da empresa

**SECRETÁRIA** - Bom dia Sr. Rodrigo

**Sr. RODRIGO** - Bom dia para quem?

**SECRETÁRIA** - Hoje vamos ter os entrevistados para aquele cargo de estágio na empresa. Com licença... (Secretária retorna a sua mesa)

#### CENA II

Ana Carolina e Secretária

(Toca música Retirantes de Dorival Caymmi tema da novela Escrava Isaura e entra em cena uma mulher de pele morena no escritório)

**ANA CAROLINA** - Bom dia! Eu vim para uma entrevista de emprego.

**SECRETÁRIA** - Seu nome é?

**ANA CAROLINA** - Ana Carolina.

**SECRETÁRIA** - Ah sim, Ana Carolina. Sente-se e aguarde um momento, já vou chamá-la.

**ANA CAROLINA** - Obrigada.

### **CENA III**

Secretária, Ana Carolina e Vanderléia

(Toca um Brega e entra uma moça dos cabelos loiros)

**VANDERLÉIA** - Oi mana! (Batendo na mesa) Bom dia!

**SECRETÁRIA** - Bom dia!

**VANDERLÉIA** - Eu vim para uma entrevista de emprego que eu vi num poste, aí mandei meu currículo e aí me ligaram.

**SECRETÁRIA** - Ah sim, sim. A Sra. é?

**VANDERLÉIA** - Vanderléia, vê aí!

**SECRETÁRIA** - Ah sim, Vanderléia Silva dos Santos?

**VANDERLÉIA** - Isso, isso!

**SECRETÁRIA** - Você pode aguardar um momento que eu já vou lhe chamar.

### **CENA IV**

Secretária, Ana Carolina, Vanderléia, Cristiane.

(Toda música de João Roberto Kelly – Maria Sapatão e entra uma mulher vestida com uma calça e jaqueta preta)

**CRISTIANE** - Bom dia! Me ligaram sobre a entrevista de emprego.

**SECRETÁRIA** - Você é?

**CRISTIANE** - Cristiane de Souza.

**SECRETÁRIA** - Sim Dona Cristiane, você pode aguardar um momento que eu já vou lhe chamar.

**CRISTIANE** - Obrigada, moça.

**VANDERLÉIA** - Ei mana!

**ANA CAROLINA** - O que é isso já? Por favor, moça, não me dirija à palavra. Não me toque.

## **CENA V**

Secretária, Ana Carolina, Vanderléia, Cristiane e Alexandra.

(Toca música I will survive de Glória Gaynor e entra uma mulher alta e bem vestida)

**ALEXANDRA** - Bom dia! É a respeito de uma entrevista de emprego.

**SECRETÁRIA** - Ah sim. A Sra. é?

**ALEXANDRA** - Alexandra Stephanie.

**VANDERLÉIA** - Menina, mas essa entrevista não era só com mulher?

**ANA CAROLINA** - Por favor!

**VANDERLÉIA** - Não estou entendendo mais nada. (Tocando o braço de Ana Carolina)

**ANA CAROLINA**: Já falei para você não me tocar!

## **CENA VI**

Sr. Rodrigo, Secretária e Ana Carolina.

**Sr. RODRIGO** - Cláudia, pode mandar entrar a primeira entrevistada.

**SECRETÁRIA** - Srta. Ana Carolina de Medeiros.

**ANA CAROLINA** - Sou eu!

**SECRETÁRIA** - Pode me acompanhar, por favor?

(Ana Carolina e Secretária entraram na sala do Sr. Rodrigo)

**ANA CAROLINA** - Bom dia!

**Sr. RODRIGO** – Então, dona Ana Carolina fale sobre você...

**ANA CAROLINA** - Meu nome é Ana Carolina Medeiros, sou formada em Recursos Humanos e Operadora de Caixa. E sou pontual.

**SR. RODRIGO:** E porque motivo você acha que eu devo te contratar?

**ANA CAROLINA** - Porque eu sou a pessoa certa para este cargo.

**Sr. RODRIGO** - É, você tem um currículo até que interessante. Qualificações boas (Folheando o currículo de Ana Carolina). Mas sinceramente Ana Carolina, eu não sei se você tem, como eu posso dizer... perfil, aparência que eu tô procurando para esse cargo. Qualquer coisa, entrarei em contato. Muito obrigado.

**ANA CAROLINA** - Obrigada, tá? (Ana Carolina estende a mão para cumprimentar o Sr. Rodrigo que apenas olha para a mulher).

(Ana Carolina sai da sala)

**ANA CAROLINA** - Esse cara é um imbecil, um racista.

## **CENA VII**

Sr. Rodrigo, Secretária e Vanderléia.

**Sr. RODRIGO** - Tá esperando o que para mandar a próxima? (Dirigindo a palavra a secretária)

**SECRETÁRIA** - Desculpe. Sra Vanderléia da Silva.

**VANDERLÉIA** - É eu!

**SECRETÁRIA** - Me acompanhe.

**VANDERLÉIA** - Bom dia moço!

(Sr. Rodrigo olha a moça e volta a folhear seu currículo)

**Sr. RODRIGO** - Dona... Van... Vander..

**VANDERLÉIA** - Vanderléia!!!!

**Sr. RODRIGO** - Vanderléia... Pode falar um pouco sobre você...

**VANDERLÉIA** - Bom... qual seu nome mesmo?

**Sr. RODRIGO** - Isso não interessa... pode falar!

**VANDERLÉIA** - É eu tenho 21 anos, eu estudo à noite, estou terminando meu ensino médio e tenho uma filhinha de 3 anos de idade. Meu marido tá preso por

tráfico de drogas lá no presídio de Americano. Ah, o Sr. sabe onde é, né! E atualmente tô morando com a minha sogra, que só me explora. Aí tá né! Eu já vendi bombom na porta de escola, igreja... aí minha sogra até montou uma barraquinha de tapioca. Aí como a gente mora perto do canal, aí dá negócio de mosquito...

**Sr. RODRIGO:** Tá bom moça... para não desperdiçar meu tempo, nem o seu... Você não preenche nenhum requisito para essa vaga, tá? É... sinceramente obrigado por ter vindo e quem sabe você encontra emprego em algum outro lugar aí.

(Vanderléia saindo da sala)

**VANDERLÉIA** - O Sr. não tem nem humildade, emprestei um monte de roupa, sapato, tá até quebrado essa porcaria...

### CENA VIII

Sr. Rodrigo, Secretária e Cristiane Souza.

**Sr. RODRIGO** - Tá esperando o que? Oh!!

**SECRETÁRIA** - Senhorita Cristiane Souza.

**CRISTIANE** - Opa!

(Secretária acompanha Cristiane até a sala do Sr. Rodrigo)

**Sr. RODRIGO** - Oh Cláudia! Deve ter havido algum engano, você não colocou um aviso que era só para mulheres?

**SECRETÁRIA** - É a Srta Cristiane (Apontando o braço em direção à mulher)

**CRISTIANE** - Cristiane de Souza, Sr.

(Sr. Rodrigo dá uma risada)

**Sr. RODRIGO** - Tudo bem desculpe. Só um minutinho...

(Enquanto isso na recepção entra uma mulher deficiente visual e se aproxima da mesa da secretária)

**SECRETÁRIA** - Bom dia!

**ÉRICA** - Bom dia!

**SECRETÁRIA** - Você é a Srta.?

**ÉRICA** - Érica.

**SECRETÁRIA** - Ah sim, você pode aguardá-la que já irei chamá-la.

(De volta a sala do Sr. Rodrigo)

**Sr. RODRIGO** - Fale um pouquinho sobre você...

**CRISTIANE** - Bom como eu já falei, meu nome é Cristiane Souza eu sou formada em Técnico de Segurança do Trabalho, Secretariado, Telemarket. Já fui atendente de uma grande loja da cidade. Estou a procura de um emprego, porque atualmente eu trabalho de moto-taxi sabe... e eu quero um trabalho fixo agora.

**Sr. RODRIGO** - E por que você acha que eu iria te contratar? (Ri ironicamente)

**CRISTIANE** - Bem, eu já tenho experiência nessa área de vendas, já fui muito tempo de uma loja, estou apta para o cargo.

**Sr. RODRIGO** - Olha, sinceramente eu acho que não, a sua aparência... você não é...

**CRISTIANE** - Como assim a minha aparência?

**Sr. RODRIGO:** Você deve ter lido o anúncio, não é? O anúncio está lá: para mulheres. E você vem vestida assim? Está esperando o que?

**CRISTIANE** - O que quer dizer isso? Eu sou mulher, eu dou conta do recado!

**Sr. RODRIGO** - Não é o que me parece! Muito obrigado por ter vindo!

**CRISTIANE** - Olha seu preconceituoso (batendo a mão na mesa), você vai pagar muito caro por isso! Idiota!

(Sr. Rodrigo faz gestos que a mulher se retire da sala)

## CENA IX

Sr. Rodrigo, Secretária, Alexandra Stephanie

**Sr. RODRIGO** - Oh secretariazinha inútil essa, hein!

**SECRETÁRIA** - Oh! Me desculpe, me distraí! Srta Alexandre Stephanie!

(Alexandra Stephanie entra na sala do Sr. Rodrigo)

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Bom dia!

**Sr. RODRIGO** - Srta Alexandre?

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Isso!

**Sr. RODRIGO** - Kátia!

**SECRETÁRIA** - Sim!

**Sr. RODRIGO** - Deve ter havido algum erro aqui... esse é o currículo da Srta Alexandra e esse é o do Sr. Alexandre...

**SECRETÁRIA** - É Alexandra não é isso? Não Sr. Rodrigo, eu acho que é isso.

**Sr. RODRIGO** - Não... esse aqui é do Sr. Alexandre... pode levar

**SECRETÁRIA** - Não...acho que houve algum engano...

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Não, está correto. Essa aqui era minha antiga identidade. Eu devo ter anexado errado no currículo.

**Sr. RODRIGO** - Então você... (Olha a moça da cabeça aos pés)

**ALEXANDRE STEPHANIE** - Sua! Basta você querer (Seduzindo o Sr. Rodrigo)

(Sr. Rodrigo ri ironicamente)

**Sr. RODRIGO** - Fale um pouco sobre você e sua experiência...

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Sou formada como cabeleireira pela Embeleze, já estive numa temporada na Alemanha por motivos pessoais, se é que você me entende... e me sinto apta ao cargo.

**Sr. RODRIGO** - Não sei não...

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Você já olhou para mim?

(Sr. Rodrigo balança a cabeça respondendo positivamente a pergunta de Alexandra)

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Então não tenho nada para falar se você já olhou para mim... eu tenho todas as características que você procura...

**Sr. RODRIGO** - Não consigo imaginar você fora da BR...

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Olha... você sinceramente... se você não consegue olhar para mim e ver o que eu sou... você quer que eu lhe mostre?

**Sr. RODRIGO** - Você é uma pessoa frustrada que nasceu no sexo errado.

**ALEXANDRA STEPHANIE** - Frustrado é você que não consegue encontrar um pingo de caráter do que o ser humano deve ter... Quer saber? Quer ficar na saudade? Enfia isso aqui no seu... (Pega seu currículo, joga na mesa do Sr. Rodrigo e sai batendo a porta)

**Sr. RODRIGO** - Oh Kátia! Quem foi que botou esse anúncio, hein? Pelo amor de Deus, você viu o perfil desses candidatos? Pelo amor de Deus!

**SECRETÁRIA** - Seu Rodrigo, eu não imaginava que vinha esse tipo de pessoas...

**Sr. RODRIGO** - Eu não fico aqui à toa e para lidar com esse tipo de gente! E amanhã, lembre-se de se demitir!

**SECRETÁRIA** - Desculpe.

**Sr. RODRIGO** - Tem mais alguém aí?

**SECRETÁRIA** - Sim!

**Sr. RODRIGO** - Está esperando o que para mandar entrar?

## CENA X

Sr. Rodrigo, Secretária, Érica

**SECRETÁRIA** - Senhorita Érika. Você pode me acompanhar? (Segurando no braço da mulher deficiente visual)

(Sr. Rodrigo respira profundamente ao ver a mulher)

**ÉRICA** - Bom dia!

**Sr. RODRIGO** - Bom dia! Dona... Érica...

**ÉRICA** - Isso!

**Sr. RODRIGO** - Fale-me sobre você...

**ÉRICA** - Sou formada em Administração, tenho curso de informática completo e sou independente.

**Sr. RODRIGO** – É, estou vendo! (Olha com um sorriso irônico para Érica)

**Sr. RODRIGO** - Bem dona Érica, seu currículo é interessante. Porém, até que pela minha firma eu trabalho com pessoas com a sua deficiência. Mas tem uns cargos destinados a essas funções, mas infelizmente todos esses cargos no momento estão ocupados. Nós precisamos de no mínimo alguém que tenha visão, se é que você me entende (Falando ironicamente)...

**ÉRICA** - Mas eu não sou uma pessoa só com deficiência...

**Sr. RODRIGO** - Eu sei...

**ÉRICA** - Eu tenho muitas qualidades e limitações...

**Sr. RODRIGO** - Eu sei... de qualquer forma a Sra só vai demandar da minha empresa mais gastos. Desculpe, mas para esse cargo a Sra não está apta. Por favor, Srta Kátia ajude a Srta Érica a sair!

**ÉRICA** - Não!!! Eu sei como sair daqui!!! E para ficar bem claro, sou sim uma pessoa com deficiência, mas quem é o deficiente aqui é o senhor que está me excluindo da sociedade!

(Érica sai da sala tocando a bengala até achar a saída)

## CENA XI

Secretária, Sr. Rodrigo

(Toca música Panela Velha do cantor Sérgio Reis e entra uma senhora na sala)

**SECRETÁRIA** - Bom dia!

**FRANCE** - Bom dia, minha filha! Sou a dona France, para entrevista de emprego!

**SECRETÁRIA** - Aguarde um momento já vou chamá-la

(Enquanto isso na sala do Sr. Rodrigo)

**SECRETÁRIA** - Sr. Rodrigo chegou mais uma pessoa para ser entrevistada.

**Sr. RODRIGO** - Só vou atender depois do almoço!

**SECRETÁRIA** - Só que ela...

**Sr. RODRIGO** - Já estou saindo para o almoço!

(De volta a recepção)

**SECRETÁRIA** - Ele não vai demorar não, daqui a pouco ele tá chegando, daqui a meia hora (Dirigindo a fala a Sra France).

(Meia hora depois retorna o Sr. Rodrigo...)

**FRANCE** - Já é minha vez minha filha?

(Secretária se dirige a sala do Sr. Rodrigo)

**SECRETÁRIA** - Sr. Rodrigo, posso chamar a próxima?

**Sr. RODRIGO** - Anda! Manda entrar!

**SECRETÁRIA** - Me acompanhe, por favor (Chamando a Sra France)

**Sr. RODRIGO** - Bom dia!

**FRANCE** - Bom dia!

**Sr. RODRIGO** - Dona...

**FRANCE** - Dona France, Senhor!

**Sr. RODRIGO** - Me fale um pouco sobre você...

**FRANCE** - Bom, eu sou formada em contabilidade e atualmente estou cursando a pós-graduação. Eu gostaria muito de um emprego, porque eu não gosto de ficar parada.

**Sr. RODRIGO** - Por que eu devo te contratar?

**FRANCE** - Porque eu tenho todas as qualificações para o cargo. Se Deus quiser e você vai me ajudar a conseguir!

(Sr. Rodrigo ri ironicamente)

**FRANCE** - Você não acredita em Deus?

**Sr. RODRIGO** - Eu acredito em mim e no meu dinheiro, só! E sinceramente, eu tô tão cansado, passei o dia inteiro aqui entrevistando... enfim... entrevistando coisas que eu nem sei se posso chamar de gente. O seu currículo está excelente, mas eu preciso de gente com mais vigor, sabe dona France?

**FRANCE** - Mas eu tenho capacidade para isso!

**Sr. RODRIGO** - Na sua idade, seus joelhos devem doer... é bem complicado. Eu já tive uma avó, que Deus a tenha! Eu sei como pessoas na sua idade são complicadas. Muito obrigado por ter vindo, sabe! Muito obrigado!

**FRANCE** - Sabia que isso é uma falta de respeito? Que eu tenho idade para ser a sua avó?

**Sr. RODRIGO** - É, ela já morreu!

France: Que falta de respeito! (Sai da sala)

(Sr. Rodrigo se dirige à recepção)

**Sr. RODRIGO** – Mereço, olha! Passo o dia sentado nesse escritório para entrevistar esse tipo de gente? Você está demitida! (Dirigindo a fala à secretária)

**SECRETÁRIA** - Nem gostava desse emprego! (Pega suas coisas e vai embora)  
Ganhava mais no antigo!

## **SEGUNDO ATO**

Ainda na empresa

### **CENA X**

Advogada da OAB

(Entra uma mulher com um livro na mão com alguns dizeres)

**ADVOGADA DA OAB** - Parece uma coisa engraçada, mas não é. Parece uma coisa simples, mas não é. No Brasil a recriminação/discriminação é algo disfarçado. As pessoas insistem em agir dessa maneira, sabendo que não é o certo. E insistem em falar coisas para as pessoas, sabendo que não é o certo. As pessoas disfarçam dizendo: “sua aparência, seus joelhos doem, as vagas para deficiente já estão preenchidas”, o que estão fazendo é discriminação. Isso é um preconceito! Eu como uma executiva, advogada dos Direitos Humanos da OAB tenho uma coisa para dizer para vocês: o racismo e a discriminação de qualquer tipo são impugnáveis ao ser humano. Aos olhos daqueles que vivem a verdadeira humanidade que tratam os outros com igualdade, respeito e amor, independente da cor, da raça, do sexo, da idade e da profissão, são pessoas normais. Ocorre que as discriminações existem e são reais e devem ser olhadas e incorporadas como fazendo parte da nossa sociedade, mas elas precisam e devem ser totalmente combatidas. Estamos aqui para isso! Não bastando a mera maquiagem da realidade, por si só, já é discriminatória para o crescimento do preconceito, do racismo, do estereótipo das pessoas. As discriminações existem! Espantoso? Triste? Mas real! Mas a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 1 preconiza: Todos nascem livres, igual em direitos e dignidade, tendo sendo dotado de consciência e razão, devem reagir de forma fraterna em relação aos outros. A constituição da república federativa do Brasil consagra os referidos princípios acima: igualdade, liberdade e fraternidade para com os outros. Todos somos iguais, perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos seus direitos, direito a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade. Não basta de forma alguma haver uma legislação nesse país, se nós não fizermos a nossa parte, se nós não eliminarmos do nosso meio o preconceito, a discriminação e as barreiras que isso incute na nossa vida. O grupo quis demonstrar isso e agora vai demonstrar. Somos preparados para conviver em uma sociedade, mas a partir de hoje, parece brincadeira, de uma forma muito disfarçada. Mas nós devemos esquecer que existem pessoas com cores diferentes, classe sociais diferentes, sexualidade diferente, deficiências.. Porque todos somos iguais perante a lei! Eu espero isso de vocês e eu vou fazer a minha parte.

A peça encerra quando os estudantes levantam cartazes com os dizeres: “Minha cor, minha classe social, minha sexualidade, minha deficiência, minha idade, não definem o meu caráter”.

**GRUPO 3****ABUSO DE ÁLCOOL NA INFÂNCIA****PERSONAGENS**

Professora  
Gilmar, aluno  
Pablo, aluno  
Karina, aluna  
Edmilson, aluno  
Nazareno, aluno  
Rafaela, aluna  
Mãe do Pablo  
Pai do Pablo

**PRIMEIRO ATO**

Escola. Sala de aula com mesa e cadeiras organizadas. É dia.

**CENA I**

Professora, Gilmar e outros alunos

**PROFESSORA** - Mais um dia de aula! (Professora entrando na escola). Ansiosa para receber essas crianças do 5° ano. Já estudei a matéria... Ciências, Linguagem, Matemática. Já tá quase na hora, tá quase na hora!

(Toca o sino e os alunos entram afobados na sala de aula)

**ALUNOS** - Bom dia professora!

(Um aluno cai no chão...)

**PROFESSORA** - Crianças, crianças, ajudem o Gilmar! Se bateu seu Gilmar?

**GILMAR** - Só um pouquinho!

**PROFESSORA** - Muito bem, crianças, hoje a nossa aula está especial!

**ALUNOS** - É professora?

**PROFESSORA** - É sim! Porque hoje nós vamos receber um aluno especial!

**ALUNOS** - Êeeeeee!!!!!!

(Entra um aluno cambaleando na sala)

## CENA II

Professora, Pablo, Karina, Gilmar, Dani, Weskley, Rafaela

**PROFESSORA** - Eu não estou falando desse aqui...

**PROFESSORA** - Pablo! De novo atrasado, Pablo!

(Pablo resmunga no fundo da sala)

**PROFESSORA** - Pablo, eu não estou ouvindo!

**PABLO** - Eu acordei tarde professora.

**PROFESSORA** - Mas, Pablo, todo dia você chega tarde!

(Pablo resmunga novamente)

**PROFESSORA** - Pablo, eu não estou ouvindo, Pablo!

**PABLO** - Isso não vai mais acontecer...

**KARINA** - É mentira dele professora, é sim!

(Entra um novo aluno na sala de aula)

## CENA III

Professora, Pablo, Karina, Gilmar, Dani, Weskley, Rafaela e Edmilson

**PROFESSORA** - Crianças, crianças! Tá aqui o nosso aluno especial chegando... é ele! (Apontando para o novo aluno) É o Edmilson!

**ALUNOS** - Por que ele é especial professora?

**PROFESSORA** - Não é por causa do cabelo, não! (Passando a mão no cabelo comprido do aluno) Esse cabelo pretinho... legal, não é? Porque o nosso aluno Edmilson...

**ALUNOS** - Edmilson!

(Edmilson acena para os alunos da sala)

**PROFESSORA** - Pereira, não é? O nosso aluno Edmilson... ele não escuta...

**ALUNOS** - Ah!!!!!!!!!!

**PROFESSORA** - Ele é surdo! Mas nós não vamos deixar de falar com o Edmilson!

**ALUNOS** - Não!

**GILMAR** - Como é que a gente vai falar com ele?

**PROFESSORA** - Ah! Você é inteligente! Como é que a gente vai falar com ele se ele não ouve? Mas nós vamos dar um jeito. Nós vamos falar na língua Libras!

**ALUNOS** - Que legal!

**WESKLEY** - O que é Libras? Dinheiro?

**PROFESSORA** - Não, não é dinheiro!

**KARINA** - Libras, libras, libras, o que é libras?

**PROFESSORA** - Acho que vocês sabem o que é Libra... vamos ver aqui... Kaká! Posso te chamar de Kaká?

**KARINA** - Minha mãe não gosta muito professora!

**PROFESSORA** - Tá bom! Karina!

**KARINA** - Karina minha mãe deixa!

**PROFESSORA** - Tá bom Karina, fala o que é Libras!

**KARINA** - Olha professora... é a linguagem dos surdos e mudos. Aquela de sinais, não é isso? (Fazendo gestos com a mão)

**PROFESSORA** – Isto! Muito bem! Palmas para ela! Agora nosso amigo Edmilson vai nos ensinar a falar aqui... em Libras!

(Edmilson faz gestos na língua de sinais)

**NAZARENO** - O que é isso professora? (Perguntando o significado dos gestos de Edmilson aos outros alunos)

**KARINA** - É “Oi”!

**PROFESSORA** - Ah! Muito bem! Ah, vamos fazer...

**KARINA** - Professora! Não é melhor a gente fazer assim... vamos todos juntos dar as boas vindas para o Edmilson?

**PROFESSORA** - Sim! Boa ideia, Karina! Eu tenho alunos inteligentes! Então vamos lá! 1,2,3!  
(Professora e alunos fazem o gesto da língua de sinais “Oi” para Edmilson)

**PROFESSORA** - 1,2,3!

**ALUNOS** - “Oi” (Na língua de sinais)

**PROFESSORA** - Muito bem! Edmilson seja bem vindo! Você pode entrar, fica à vontade! Tem cadeira para o Edmilson? Tem!

**RAFAELA** - Professora, professora! Eu tive uma idéia! Posso falar?

**PROFESSORA** - Pode!

**RAFAELA** - Que tal a gente fazer uma festa de boas vindas ao nosso coleguinha Edmilson?

**KARINA** - Legal! Tenho outra idéia! Pode ser domingo à tarde lá em casa, o que é que vocês acham?

**GILMAR** - Legal!

**PROFESSORA** - Ah! Tá bom! Então deixa eu terminar aqui...

(Toca o sino da escola)

**PROFESSORA** - Já acabou?

(Alunos saem apressados da sala de aula)

**PROFESSORA** - Pablo, Pablo! Chegue na próxima aula cedo! Eu tô só observando você!

**PROFESSORA** - Crianças, crianças maravilhosas! É tão legal sermos professores. A gente aprende com as crianças. A educação libertadora... já dizia o nosso mestre... qual o nome do nosso mestre? (Direcionando a pergunta ao público)

**PÚBLICO** - Paulo Freire!

**PROFESSORA** - Freire! Muito bem! Então, até amanhã... já arrumei a sala. Estou ansiosa para vir amanhã!

(Professora deixa a sala de aula)

## SEGUNDO ATO

Casa da aluna Karina. Na sala de estar, uma mesa repleta de guloseimas.

## CENA IV

Pablo, Karina, Gilmar, Weskley, Dani, Rafaela e Edmilson

**RAFAELA** - Oba Karina! Chegou domingo!

**KARINA** – Olha, meninos, vocês não fazem nada mesmo, fiquem aí conversando!  
(Empurrando os meninos para o lado oposto ao das meninas)

**RAFAELA** – Karina, tem refrigerante?

**KARINA** - Tem. É melhor a gente servir.

**NAZARENO** - E vocês? Fizeram o que ontem? (Perguntando aos meninos)

**GILMAR** - Eu fui jogar bola.

**NAZARENO** - Eu também. Fui jogar bola e ganhei!

**DANI** - Eu também, fui jogar bola.

**GILMAR** - E tu? O que fez? (Direcionando a pergunta a Pablo)

**PABLO** - Eu fiquei em casa...passei o dia todo dormindo. Tava dormindo, não queria saber de nada! E vocês?

**NAZARENO** - A gente foi brincar!

**PABLO** - Serve bebida aqui?

**NAZARENO** - Serve refrigerante.

**PABLO** - Que refrigerante, já! Refrigerante! Vamos beber, gente!

**NAZARENO e GILMAR** - Beber o que, já?

**PABLO** - Cerveja!

**NAZARENO e GILMAR** - Cerveja???

**GILMAR** - Não, meu pai falou que cerveja não presta nem para adulto, imagina para mim que sou criança!

**PABLO** - Que nada, presta sim! Bora logo, gente!

**NAZARENO** - Não, não!

**PABLO** - Não tem nem música nessa festinha!

**NAZARENO** - Como vai ter música se o Edmilson nem ouve? E a festa é dele!

(Pablo faz vários gestos com a mão para Edmilson)

**NAZARENO** - Pergunta se ele [Edmilson] bebe.

(Pablo tenta fazer gestos perguntando se Edmilson bebe)

(Professora chega na festa e diz que vai dar uma pausa na ação, todos ficam congelados)

**PROFESSORA** - Vocês pensem bem... Pablo convidando os coleguinhas para beber refrigerante? Nana, nina, não! (Fazendo gestos de reprovação com as mãos) Para beber bebida alcoólica. Mas olhando para o rosto desses meninos, esse daqui [Nazareno] não tem cara de que bebe bebida alcoólica, nem este aqui [Dani], nem aquele ali de óculos. Esse aqui tudo bem já está com a cara [Pablo]. Gente, mas o que está acontecendo? A Kaká...a Rafa... deixa eu provar aqui (Pega um copo de refrigerante e toma um pouco). Gente tá gostoso! Deixa eu sair dessa pausa... continuando...

(Professora sai da festa)

**RAFAELA** - Esse papo tá estranho né?

**PABLO** - Estranho é você!

**KARINA** – Gente, hoje é domingo!

**RAFAELA** - Tá tudo bem? Você andou bebendo?

**NAZARENO** - Tá bebendo!

**RAFAELA** - Bebendo o que?

**GILMAR** - Cerveja!

**RAFAELA** - Cerveja???

(Pablo cai desmaiado no chão)

**RAFAELA** - Meu Deus, ai!

**KARINA** - Ajuda ele! Ajuda ele!

**NAZARENO** - Chama um médico!

**KARINA** - Chama a mamãe! Vamos levar ele para um hospital rápido!

(Gilmar, Nazareno, Dani, Weskley e Edmilson carregam Pablo para fora da casa)

### TERCEIRO ATO

Escola. Sala de aula com mesa e cadeiras organizadas. É dia.

## CENA IV

Professora, Karina, Gilmar, Weskley, Dani, Rafaela e Edmilson

**PROFESSORA** - Mais um dia na escola... aula de Matemática! Arrumar a sala... todo o dia eu sei que as crianças vem correndo... está tudo ok, vou esperar as crianças.

(Toca o sinal da escola e as crianças entram devagar e de cabeça baixa)

**PROFESSORA** - Crianças, o que aconteceu com vocês?

**KARINA** - Tá bom... é porque, professora... sabe, o nosso coleguinha novo, o Edmilson? Nós demos uma festa surpresa para ele, mas aí, chegando lá na hora da festinha, o Pablo acabou passando mal porque ele bebeu bebida alcoólica. E a gente está muito preocupado com ele, não é?

**PROFESSORA** - Bebeu bebida alcoólica? Crianças, isso é um problema! Porque a bebida alcoólica faz muito mal à saúde e, além disso, a bebida alcoólica causa dependência nas pessoas. Olhem crianças, fiquem bem longe da bebida alcoólica!

**KARINA** - Pois é professora, o papai já tinha falado que não faz bem, mas eu não sei porque o Pablo bebe!

**NAZARENO** - O Pablo tá no hospital!

**PROFESSORA** - No hospital? Vocês estão vendo o exemplo? E eu quero perguntar para vocês... Ele convidou vocês para beber?

**ALUNOS** - Convidou!

**PROFESSORA** - Convidou? Crianças, graças a Deus que vocês não beberam.

Aluno de óculos: Mas dá vontade de beber e fumar...

**KARINA** - Você é um bobo! A professora está acabando de falar que isso faz mal e você quer beber?

**PROFESSORA** - Pois então, crianças, vocês vejam, o convite partiu do Pablo na escola! Então pode ser em qualquer lugar! Então prestem muita atenção!

**KARINA** - Professora, mas ele não tem pai e mãe, não?

**PROFESSORA** - Tem! Crianças será que a mãe e o pai do Pablo não sabiam? Gente, isso tá muito sério, muito sério!

**DANI** - Se a gente for lá visitar ele?

**PROFESSORA** - O quê? Visitar? No hospital? Ai, eu achei uma boa ideia! Vamos! Vamos terminar mais cedo hoje a aula. Vou ligar para a mãe de vocês.

**KARINA** - Vamos logo professora!

(Alunos e professora se dirigem ao hospital)

## QUARTO ATO

No hospital

## CENA V

Pablo, Mãe e Pai de Pablo

**MÃE DO PABLO** - Meu filho, o que você fez? Por que você está desse jeito?

**PABLO** - Eu bebi! Mas eu não vou fazer mais isso!

**MÃE DE PABLO** - Mas porque você fez isso meu filho? Você sabe que não pode beber. Você é criança, você não pode.

**PABLO** - Foi com meus coleguinhas mãe. Eu não vou fazer mais isso.

**MÃE DE PABLO** – Pai, fala alguma coisa para ele, que não pode!

**PABLO** - Eu não vou fazer mais isso. Me perdoa, me perdoa, papai.

**PAI DE PABLO** - Tô atônico, mas eu te falei, te falei. Sempre chegando 11 horas em casa, no vídeo game com os colegas. Olha só! Eu bem que te alertei que tinha que tomar uma providência, mas nós não atentamos para a situação. Olha, agora, o resultado!

**PABLO** - Papai eu não vou mais fazer isso.

**MÃE DE PABLO** - Meu filho que situação, você está no hospital porque você bebeu, você é uma criança, meu filho.

(Professora e alunos chegam no hospital)

## CENA VI

Professora, Pablo, Karina, Gilmar, Weskley, Dani, Rafaela, Edmilson, Mãe e Pai de Pablo

**PROFESSORA** - Crianças, nós estamos em um hospital!

**KARINA** - Boa tarde, Pablo!

**MÃE DO PABLO** - Obrigada por terem vindo!

**PROFESSORA** - Oi Pai! Viemos fazer uma visita.

**KARINA** - Oi tio, oi tia!

**PROFESSORA** - Vocês sabiam que ele bebia?

**PAIS** - Não.

**NAZARENO** - O senhor bebe?

**PAI DE PABLO** - Não, eu sempre chego tarde do trabalho, dou pouca atenção para o meu filho, olha só!

**MÃE DE PABLO** - Não foi omissão, a gente não sabia que ele fazia isso. Ele dormia tarde, ele sumia, escondia as coisas. Mas como a gente passa o dia trabalhando não atentamos para essa situação. Indo tarde para a escola, algumas pessoas reclamando desse jeitinho dele.

**PROFESSORA** – Olhem, pai e mãe, eu quero até pedir desculpas, porque eu realmente havia percebido há um tempo atrás. Mas eu errei, poderia muito bem ligar para vocês...

**PROFESSORA** – Crianças, a gente está falando alto, aqui no hospital a gente tem que falar baixo. Mas vamos ver o que o Pablo tem a dizer...

**PAI DE PABLO** - Sente aqui meu filho, você está muito fraco.

**PABLO** - Me perdoa professora, me perdoa pai...

**PAI DE PABLO** - Eu sei que você aprendeu com a lição, não vai mais cometer isso. Olha, você sabe que a bebida causa grandes danos ao nosso corpo, causa até Cirrose, que é muito mal para o fígado.

**PABLO** - Eu não vou fazer mais isso.

**MÃE DE PABLO** - Espero que você tome juízo e não faça mais isso. Não convide mais seus coleguinhas, você é uma criança.

**PABLO** - Me perdoem coleguinhas por ter convidado vocês...

**KARINA** - A gente te perdoa, não é meninos?

**PABLO** - As minhas notas estavam sempre baixas, mas eu prometo para vocês que daqui para frente vou ser uma criança diferente, vou prestar atenção nas aulas, vou chegar cedo professora.

**PROFESSORA** - Vai mesmo Pablo?

**PABLO** - Vou!

**PROFESSORA** - Eu sei que você está falando a verdade. Que bom que você reconheceu que a bebida alcoólica nós temos que prevenir...

**MÃE DE PABLO** - Que os pais têm que ficar atentos... não deixar os filhos muito soltos...procurar ir na escola para saber como eles estão indo...que horas estão chegando, que horas estão saindo, com quem eles andam, o que eles fazem, isso é muito importante.

**PROFESSORA** - Bebida alcoólica é perigo constante! Olha, está até rimando, bebida alcoólica é perigo constante, quase rimou!

**PROFESSORA** - Vamos fazer assim, vamos falar para o Pablo que nós temos uma mensagem para você. Nós vamos falar em Libras. Quem ensinou esse sinal foi o nosso coleguinha Edmilson.

(Professora e alunos fazem sinais em Libras e dizem seja bem vindo à escola da vida)

Professora: Você entendeu não é Pablo? Agora você vai ver só com gestos...

**PROFESSORA** - Parabéns Pablo!

(Todos aplaudem Pablo)

**GRUPO 4**  
**JUVENTUDE E AS DROGAS**

**Personagens**

Pequi  
Tetê  
Lili  
Marta  
Figurante 1  
Figurante 2

**PRIMEIRO ATO**

No ambiente escuro e com luzes coloridas de uma boate.

**CENA I**

Pequi, Tetê e outros jovens

**PEQUI** - É hoje! A festa vai bombar!

(Muito barulho na pista de dança)

**TETÊ** - Conheça minhas amigas, aqui!

**PEQUI** - Beleza, Beleza! Ei, você só está bebendo?

**TETÊ** – Ei, não é isso, não é isso! Tem uma parada para ficar legal, para ficar beleza, uma coisa assim para viajar...

**PEQUI** - Que parada você está falando?

**TETÊ** - Ah! Tu sabe, tu sabe!

**PEQUI** - Ah! Eu não curto essas paradas! Não sou dessas!

**TETÊ** - Como tu não curte? Só para tu experimentar! Para tu ficar bacana!

**PEQUI** - Mas é da boa?

**TETÊ** - É da boa! Só o toddy! De graça, 0800! Essa aqui é a 0800!

**PEQUI** - É a primeira!

**TETÊ** – Gostou? Depois, a gente conversa!

(Aluno começa a fumar a droga e acaba se engasgando)

**TETÊ** – Ei, o que é isso? Ei, calma, calma! Calma, que é assim mesmo! A primeira vez é assim mesmo!

**PEQUI** - Isso arde!

**TETÊ** - É assim mesmo, é assim mesmo! Não esquentar! Sabe que esse é 0800, depois tem uns bagulhos diferentes...

**PEQUI** - Ei tem mais, tem mais?

**TETÊ** - Mas tu sabes... só a primeira é 0800! Só a primeira!

**PEQUI** - Não tem problema, não tem problema, eu pago para todo mundo!

**JOVENS** - Eba! eba!

**TETÊ** - Com esse tu fica ligado...

**FIGURANTE 1:** Quer conhecer minha amiga? Ei, chega lá!

**PEQUI** - Manda!

(Todos dançam e riem muito)

**PEQUI** - Ei você quer cheirar um comigo?

**FIGURANTE 2:** Obrigada prefiro cheirar sozinha!

(Os jovens permanecem usando drogas na boate)

**TETÊ** - Bora fechar tudo, tá fechando a Rave e tals... só amanhã agora!

**G.:** A gente se vê...

**PEQUI** - Ei não foge... não foge!

**LOCUTORA** – É, parece que o nosso amigo foi mais além... o que era para ser um trago, virou um hábito...

(Aluno aparece fumando e bebendo pelas ruas)

**CENA II**

Marta, Pequi

**MARTA** - Senhor meu Deus, porque meu filho não aparece faz dois dias? Eu tô tão preocupada com ele! Onde é que ele deve estar? Meu Deus, já são quatro horas da manhã...

(Aluno chega em casa)

**MARTA** - Filho, filho, onde você estava? Você está todo sujo!

**PEQUI** - Mãe eu estava na festa! Mãe me dá dinheiro, mãe? Mãe, eu quero dinheiro mãe!

**MARTA** - Não, não...

(Aluno segura sua mãe e a sacode pedindo dinheiro)

**PEQUI** - Mãe, eu pedi dinheiro! Me dá dinheiro!

**MARTA** - Não!

(Aluno mexe na bolsa da mãe a procura de dinheiro)

**MARTA** – Não, meu filho!

(Aluno sai correndo com a bolsa da mãe)

**MARTA** - Deus o que é isso? Levaram minha família...

**SEGUNDO ATO**

Na boca de fumo

**CENA III**

Capanga, Tetê e Pequi

**CAPANGA** - Qual é a do teu amigo?

**TETÊ** - Pois é...

**LOCUTORA** - Aluno vai até a boca de fumo e pega a droga

**PEQUI** - Ei, ei!

**TETÊ** - Qual é Cleiton! E aí? Beleza? O que tem aí nessa parada? (Fazendo referência a uma bolsa que Pequi carrega)

**PEQUI** - Trouxe uma coisa aqui... olha! Tem dois celulares, tem umas roupas, tem jóias! Pega uma droga lá para mim!

**TETÊ** - Vou falar com a Lili!

(Tetê conversa com a Lili)

**TETÊ** - Olha dá para um montão...

**PEQUI** - É só isso?

**TETÊ** - É só isso...

**PEQUI** - Eu queria mais...

**TETÊ** - Ei Lili é fogo! Ela disse que é só isso e tal! Vai na manha e na calma! Lili falou que não quer dar mais... sabe como é! A não ser que eu faça uns trabalhos por nós, por fora...

**PEQUI** - Eu posso pagar depois... tu conhece, tu sabe!

**TETÊ** - Vamos fazer umas paradas por fora. Pegar umas pessoas que tão devendo na boca, pano preto! Sabe como é, né? Aí tu fazendo esses trabalhos para a gente, a gente melhora as paradas para ti e tal...

**PEQUI** - Mas se eu não conseguir?

**TETÊ** - Aí tu sabe como é... não conseguiu a gente apaga mesmo, não tem essa não! A gente apaga! É sal, é sal! Sabe a Lili? Lili é carapina! Não conta história! Sabe como é que é...

**PEQUI** - Consegue uma lá! Eu vou dar meu jeito! Eu vou me virar, vou roubar...

**TETÊ** - Vou te dizer... eu arrumo uma parada para ti, mas tu tens dois dias para pagar. Passou de dois dias, a gente aparece lá na residência, mete ficha e não quer saber quem está lá, não.

**PEQUI** - Só que eu quero mais que isso agora...

**TETÊ** - Ah! Beleza! Sempre tem aquela proposta de fazer aquelas paradas nossas, aí fica diferente, né? Tu pensa na parada lá, nos papelotes... tem dois dias para pensar. A gente tá precisando de pessoas para o setor. Tá ligado?

**PEQUI** - Tô ligado na situação, mas sabe como é né... eu não quero matar ninguém!

**TETÊ** - A gente dá-lhe só um susto e tal. É só um sustinho na base! Não resolvendo... aí o negócio fica black. Sabe como é né!

(Pequi fuma enquanto ouve Tetê)

**TETÊ** - Pensa lá na parada... depois, tu volta, certo? Depois, tu volta! Só no esquema, tu pensa lá! Tu já sabe todo o nosso esquema, ela apoia e tal. Aí tu já vem na manha só para ajudar. Tu gostou da parada que eu sei, sabe como é, né...

**PEQUI** - Mas consegue lá para mim...

**TETÊ** - Consigo... mas tu já tá cheio!

**PEQUI** - Mas eu quero mais!

**TETÊ** - Como vou te dar mais, se tu não acabou nem essa!

**PEQUI** - Mas eu quero mais!

**TETÊ** - Tu sabe que eu conheço a tua mãe... dona Ivonete Brás

**PEQUI** - Mas eu quero mais!

**TETÊ** - Vou conversar com a Lili, espera aí! Não sai daqui! Não quebra o esquema!

**PEQUI** - Beleza!

**LOCUTORA** - Aluno começou a trabalhar na boca de fumo, passava vários dias fora de casa, na rua, já não ia mais para as aulas, não aparecia mais em casa, só fazia consumir. Mas chegou certo dia que Pequi não tinha mais como sustentar o seu vício e...

## TERCEIRO ATO

Na casa de Pequi, na sala de estar.

### CENA III

Capanga e Marta

(Ao fundo aparece uma imagem de uma sala de estar)

(Capanga bate palmas)

**CAPANGA** - Alguém em casa?

(Aparece Marta, a mãe de Pequi)

**CAPANGA** - Cadê? Cadê o moleque?

**MARTA** - Meu filho?

**CAPANGA** - Cadê?

**MARTA** - Ele não aparece aqui faz vários dias...

(Capanga apanha um porta retrato e aponta para a figura de Pequi)

**CAPANGA** - É esse aqui! É esse aqui! Tá devendo para a gente! A madame mandou apagar! Cadê ele?

**MARTA** - Ele não aparece aqui faz vários dias...

**CAPANGA** - Cadê ele?

(Marta pega no braço da Capanga)

**CAPANGA** - Sai!

(Capanga empurra a mãe de Pequi)

**CAPANGA** - Dá um recado para ele... avisa que se em 24 horas ele não aparecer, vai sobrar para ele!

(A mãe de Pequi chora muito...)

## QUARTO ATO

Na escuridão de uma rua qualquer.

### CENA IV

Lili, Tetê e Capanga

**LILI** - Sai para lá, sai para lá, aqui não dá! Ai eu vi um rato, eu vi um rato!

**TETÊ** - Alguém manda ela calar a boca, ela fala muito!

(Lili, Tetê, Capanga e Pequi se encontraram nesse momento jogados na sarjeta)

(Locutora encerra a apresentação com um slide com a figura de John Lennon e a frase: "As drogas me deram asas para voar, depois me tiraram o céu...")

**GRUPO 5****VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL****Personagens**

José Raimundo, professor  
Julinho, aluno  
Sofia, aluna  
Mariana, aluna  
Padrasto de Sofia  
Luís, professor  
Joylson, professor  
Luana, professora

**PRIMEIRO ATO**

Na escola, na sala de aula, mesa do professor com um globo, um esqueleto do corpo humano e as cadeiras dos alunos organizadas. É dia.

**CENA I**

Prof. José Raimundo, Julinho, Sofia

**LOCUTOR** - O professor José Raimundo já havia percebido um comportamento estranho de uma de suas alunas.

**ALUNOS** - Bom dia!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Bom dia, crianças!

**ALUNOS** - Bom dia, Professor!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Tudo bem com vocês?

**ALUNOS** - Tudo bem!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Na aula de hoje nós vamos estudar sobre o corpo humano

**JULINHO** - Corpo humano, tio?

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Isso! Este é o corpo humano masculino e este é o corpo humano feminino (Apontando para o slide com a figura das diferenças do corpo humano)

**JULINHO** - Por que o da menina não é igual ao do menino?

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Julinho, por que...

**JULINHO** - Eu sei, eu sei, eu sei!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Calma cara... calma!

**JULINHO** - É porque o menino tem bilau...

**MARIANA** - Na verdade a menina tem peitos e o menino não tem tio...

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Não... a menina tem seios e o homem tem peitos. E você, Julinho... o homem tem pênis e não bilau.

**JULINHO** - A mamãe falou que era bilau...

**SOFIA** - Eu já vi um desses...

**JULINHO** - O que?

**SOFIA** - Ai eu já vi um pinto...

**MARIANA** - Você já viu um pinto Sofia?

**SOFIA** - É, mas eu não posso contar... ele pediu para não contar

**JULINHO e MARIANA** - Quem Sofia?

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Crianças, vamos voltar para a aula!

**MARIANA** - Ei tio, a Sofia disse que já viu um pênis.

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Crianças, vamos para a aula crianças. Vamos para a aula do corpo humano.

**LOCUTOR** - O professor José Raimundo ficou constrangido com a fala de Sofia...

(Toca o sinal da escola)

**MARIANA** - A gente já pode sair professor?

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Já. Na próxima semana nós vamos retomar a aula sobre o corpo humano. Tchau!

(Os alunos deixam a sala de aula, menos Sofia)

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Sofia, Sofia, por favor! Posso conversar com você?

**MARIANA** - Você vai ficar Sofia?

**SOFIA** - Mas já é hora de ir para casa...

**MARIANA** - Eu já vou, tchau! (Acessa para Sofia)

(Sofia se senta para conversar com o professor)

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Eu percebi a sua conversa com os coleguinhas que você já viu um corpo diferente do seu... que você viu algo diferente. O que foi que você viu?

**SOFIA** - Eu vi um pênis...

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Mas de quem foi que você viu?

**SOFIA** - Ah... foi do meu padrasto, mas eu não posso contar. Ele disse para não contar para ninguém.

(Padrasto entra na sala de aula para buscar Sofia)

**PADRASTO** - Vamos, Sofia!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Bom dia, senhor!

(O padrasto de Sofia sai apressado da sala com a menina)

(Professor fica pensativo sobre o ocorrido)

## **SEGUNDO ATO**

Na sala dos professores.

### **CENA II**

Professores José Raimundo, Luís, Joylson e Professora Luana

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - E aí professor Luís! Tudo bom?

**PROFESSOR LUÍS** - Tudo!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Cadê os outros professores?

**PROFESSOR LUÍS** - Estão por aí! Dando a aula deles... Como foi sua aula? Boa?

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Boa... e você?

**PROFESSOR LUÍS** - Ah, o de sempre... cálculo, matemática...

(Entram dois professores na sala)

**PROFESSORA LUANA** - Ai, ai, mais um dia de aula não é professor?

**PROFESSOR JOYLSO** – Ai! Ter que aguentar esses pirralhos...

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Estão chegando os outros professores...

**PROFESSORA LUANA** - Eu gosto muito desse momento na sala dos professores. E aí, professor José Raimundo?

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Eu estava aqui conversando... falando com o professor aqui (Apontando para o professor Luis)... o professor Luís. Eu estava falando que aconteceu um caso inusitado na sala.

**PROFESSORA LUANA** - Um caso inusitado? O que foi que aconteceu professor?

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Tem uma aluna nossa, minha... eu já vinha verificando a atitude diferente e hoje quando eu mostrei o corpo humano, perguntei se eles já sabiam alguma coisa e ela falou que tinha visto um pênis.

**PROFESSORA LUANA** - Isso é sério!

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Aí causou curiosidade nos outros alunos e eu a chamei para conversar depois da aula. E eu acho que de quem ela estava falando era o padraço dela que está querendo abusar. Aí eu estava querendo a opinião de vocês, o que vocês acham que eu devo fazer?

**PROFESSOR JOYLSO** - Conselho de amigo: não te envolve. Deixa a família resolver. Você não vai conseguir resolver sozinho isso aí. Deixa para lá, tua bronca é em sala de aula! Deixa isso para a família dela.

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Mas são nossos alunos!

**PROFESSOR JOYLSO** - Deixa para lá!

**PROFESSOR LUÍS** - Deixa para lá! Concordo com o professor, a família dela resolve. Olha, criança mente.

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - E você? (Dirigindo a palavra a professora)

**PROFESSORA LUANA** - Olha nem sempre, dizer que criança mente, olha só... eu tive uma experiência com uma criança e ela não estava mentindo. Mas falando a verdade, eu acho assim, Raimundo, você precisa, sim, tomar uma atitude diante dessa situação. Essa situação é muito séria e muitas vezes esse tipo de coisa acontece dentro das escolas ou fora delas porque alguns professores se omitem. E esse é um caso muito sério. E precisa, sim, ser levada ao conhecimento da direção da escola, a gente precisa fazer alguma coisa.

**PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Eu estou pensando igual à professora Luana.

**PROFESSORA LUANA E PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO** - Nós precisamos fazer alguma coisa.

**LOCUTORA** - E vocês professores? Se fosse na sala de vocês? E se fosse na sala de aula de vocês? Vocês se omitiriam? Que providências tomariam?

**GRUPO 6****PENSANDO EM CTS E LAVANDO OS CABELOS: RESPEITO****Personagens**

Joana  
Tainara  
Meirielle  
Kelly

**PRIMEIRO ATO**

Casa da Tainara, no quarto, uma cama e um armário.

**CENA I**

Tainara, Merielly

**NARRADOR** - Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós nos comunicamos por meio de um corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história.

(Toca um despertador)

**TAINARA** - Meu Deus! Que horas tem? (Levanta rapidamente da cama). Ai, meu Deus, 9 horas! Meu senhor, como é que eu vou fazer com esse cabelo agora? (Passando a mão nos cabelos e se olhando no espelho). Não vai dar tempo de me arrumar! Nossa com que roupa eu vou para a aula? Eu vou ter que apresentar esse trabalho, meu Deus do céu! Ai, caramba! Égua! Meu Deus, será que ninguém me acorda nessa casa? E toda a vez que eu preciso de alguém... sim, por que você não me acordou?

**MERIELLY** - Meu Deus, que cabelo é esse?

**TAINARA** – Poxa todo o dia eu te acordo! Por que você não me acordou?

**MERIELLY** – Que cabelo é esse?

**TAINARA** - Não acredito isso é muita injustiça! (Entra no banheiro)

**NARRADORA** - O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço.

**TAINARA** – Sim, por que você não me acordou? Estou mais de uma hora atrasada para ir para a aula! Sabe que eu tenho que acordar cedo e tomar um banho direito, ajeitar esse cabelo. Poxa, é muita injustiça da parte de vocês! Todo dia eu acordo e faço o café logo cedo, tomo o meu banho com tempo. Agora eu não vou ter tempo. Tive que fazer essa trança aqui e não estou na formalidade de apresentar um trabalho.

**MERIELLY** – Mana, já te disse, alisa esse cabelo e acabam teus problemas!

**TAINARA** – Poxa, agora vou ter que ir de trança para a faculdade? Como é que vou apresentar um trabalho de trança? Égua, não aguento mais vocês, caramba! (Bate a porta do quarto com força)

**NARRADORA** – As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. A fome, o sono, a fadiga do corpo, o sexo são motivações biológicas às quais a cultura atribui uma significação especial e diferente. A cultura, a sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando dentre todos quais serão os inibidos, quais serão exaltados e ainda quais serão os considerados sem importância.

## CENA II

Joana e Tainara

**JOANA** – Vocês não gostam do meu cabelo, não gostam do meu estilo. Não entendem que isso é estilo. Desde criança sempre foi assim meu cabelo, ele é o que eu tenho cara! Que difícil essa vida!

**TAINARA** – Joana! Joana! Égua, não acredito!

**JOANA** – Lá vem ela!

**TAINARA** - De novo você vai ficar usando essas porcarias, Joana?

**JOANA** – Tainara! Pára, pára, pára! (Se levanta do chão com um cigarro na mão).

**TAINARA** – Você não vai com a gente?

**JOANA** – Eu não quero ir, eu não tô afim de ir! Eu não quero ir!

**TAINARA** – Por que tu não queres ir?

**JOANA** – Por que eu não tô afim, cara! Não dá para tu entenderes?

**TAINARA** – Sim, tá bacana! Tú não te aceita com esse teu cabelo, te tranca nesse quarto e agora vai usando essas porcarias e aí? (Se referindo as garrafas de cerveja e o cigarro de Joana)

**JOANA** – Eles são meus amigos, eles matam minha depressão, tô com o pluto (bicho de pelúcia). Pára!

**TAINARA** – Tu és uma problemática, sabe por que? Tu não te aceitas!

**JOANA** – Eu não sou problemática

**TAINARA** – Tu não te aceitas!

**JOANA** – Eu não sou problemática! Eu não aguento mais vocês ficarem falando. Deixem meu cigarro, minha cerveja, entendeu?

**TAINARA** – Ah, tu vais morrendo aos poucos, então, com isso, né?

**JOANA** – E daí cara? Pelo menos eles me aceitam mais do que vocês!

**TAINARA** – Quem é que não te aceita aqui?

**JOANA** – Não quero saber! Não vou falar! (Joana sai do quarto).

**TAINARA** – Volta aqui, garota! Volta aqui, eu tô falando contigo!

### **CENA III**

Joana, Tainara e Kelly

**JOANA** – Eles vão me aceitar, eu vou ajeitar o meu cabelo (Passando chapinha no cabelo). Eu tenho certeza que eu vou conseguir sair para a festa, tomar algo legal!

**TAINARA** – Joana, Joana! (Batendo na porta do banheiro)

**JOANA** – Eu estou ocupada agora, Tainara! Tô ocupada Kelly, já vou, tá?

**TAINARA** – Sim, abre essa porta agora! (Insistentemente batendo na porta)

**JOANA** – Não Tainara, por favor! Eu tô ocupada!

**TAINARA** – Abre agora!

**JOANA** – Tainara, por favor! Eu não interrompo vocês, tá? Eu não interrompo! Por favor! Ai, essas garotas querem se meter na minha vida, toda hora, toda hora! Não alisa teu cabelo, não alisa teu cabelo. Aí eu fico assim, quero alisar, não posso alisar. Alisa ou não alisa? Agora é o conflito que eu to vivendo! Eu não quero saber, eu vou alisar meu cabelo! Já foi!

**NARRADORA** – O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções do mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem, adquirem dentro dos grupos

culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra.

**TAINARA** – Joana!

**JOANA** – Oi!

**KELLY** – Bora! O que tá fazendo aí?

**JOANA** – Oi, to ocupada! Rapidinho meninas, já vou!

**TAINARA** – Abre essa porta! Tá mais de uma hora trancada aí dentro! Tu não abres essa porta! (Joana abre a porta e aparece com o cabelo liso). Cara, o que tu fez com o teu cabelo, garota?

(Joana passa as mãos no cabelo sorridente)

**JOANA** – Alisei gente!

**KELLY** – Adorei!

**TAINARA** – Tá ridícula!

**KELLY** – Tá bonita!

**TAINARA** – Tá ridícula, Kelly!

**JOANA** – O cabelo é meu! E eu faço o que eu quiser, Tainara!

**TAINARA** – Tá ridícula! Por que tu fizeste isto, garota?

**JOANA** – Ele ficou grandão, Kelly!

**KELLY** – Tá lindo, amiga! (Passando as mãos nos cabelos de Joana)

**JOANA** – Ele não crescia, era ruim de pentear e agora tá...

**TAINARA** – Não acredito que tu fizeste isto garota!

**JOANA** – Olha, como ele ficou Kelly, o comprimento dele!

**TAINARA** – Eu não acredito!

**JOANA** – Tá mais macio!

**TAINARA** – Por que tu fizeste isto?

**JOANA** – Por que eu quis, Tainara! Pára! Toda hora tu queres te meter na vida dos outros! Te toca!

**TAINARA** – Eu não acredito! Te odeio! Não acredito nisto, te odeio! Égua!

**KELLY** – Adorei teu cabelo.

**JOANA** – Obrigada!

**KELLY** – Adorei mesmo, ficou lindo!

**JOANA** – Obrigada, Kelly! Eu tenho que me arrumar porque eu vou para um passeio com os meninos, depois eu vou te contar! É rapidinho! Deixa a Tainara odiar a gente!

#### **CENA IV**

Joana, Kelly e Tainara

**JOANA** – Oi, amiga! O que tá fazendo?

**KELLY** – Você tá toda bonita!

**JOANA** – Ai! Obrigada! Deixa eu te contar um segredo... eu vou sair com o Nicolas!

**KELLY** – O Nicos?

**JOANA** – Estou me sentindo mais segura agora. Com vestido novo e cabelo novo, que está outro na verdade, né? Estou me sentindo muito feliz. Sim, você está procurando um salão?

**KELLY** – Estou procurando um salão para poder alisar meu cabelo.

**JOANA** – Sim, Kelly, alisa em casa! Olha o meu! (Passando a mão nos cabelos)

**TAINARA** – Oi, meninas! O que vocês estão fazendo?

(Joana vira a cara quando Tainara aparece na sala)

**KELLY** – Tô procurando um salão para alisar meu cabelo.

**TAINARA** – Para que? Por que isso?

**JOANA** – Força amiga!

**TAINARA** – Você não está falando para a Kelly a mesma loucura que tu fez no teu cabelo?

**JOANA** – Tudo é uma questão de ponto de vista meu bem! Alisa teu cabelo e me conta! Beijinho no ombro!

**TAINARA** – Tá, querida! Você não se aceita, tá? Essa é a realidade!

(Tainara se senta no sofá para conversar com Kelly)

**TAINARA** – O que foi amiga? O que tá acontecendo?

**KELLY** – Estou procurando um salão para poder alisar meu cabelo!

**TAINARA** – Por que?

**KELLY** – Eu sempre escutei meus pais, sempre ouvi tudo que eles diziam sobre religião e comportamento. E hoje eu resolvi alisar meu cabelo.

**TAINARA** – Alguém te incentivou a fazer isso?

**KELLY** – É porque eu vi o cabelo da Joana bonito.

**TAINARA** – Não amiga, não liga para a Joana. A Joana não sabe o que ela faz. Ela é manipulada. Faz o seguinte, eu vou pegar a chave do carro para a gente dar uma volta, me espera lá em baixo. Tá bom?

**KELLY** – Tá!

## **CENA V**

Merielly, Joana, Tainara e Kelly

**MERIELLY** – Cadê meu shampoo? Nossa! Cadê meu shampoo para cabelos loiros? Égua, será que as meninas pegaram meu shampoo para cabelos loiros? Quero tomar banho, lavar meu cabelo loiro e meu shampoo sumiu. Essas meninas são raladas! Égua!

(Merielly sai do banheiro)

**MERIELLY** – Meninas, vocês viram meu shampoo para cabelos loiros?

**JOANA** – Não, não vi.

**MERIELLY** – Como assim? Só a gente nessa casa e vocês não viram meu shampoo que estava aqui em cima da pia?

**JOANA** – Tens que perguntar para a outra forçadamente loira, Tainara. Ela é a única loira, vocês são as únicas que usam shampoo loiro aqui. Eu e a Kelly não usamos.

**MERIELLY** – Você quer me chamar de forçada? O seu cabelo era assim (Fazendo gestos de como se o cabelo dela fosse....). Você alisou. O dela é todo enrolado e quer alisar (Falando de Kelly). E eu não posso ser loira?

**JOANA** – Não, negro não pode ter cabelo loiro, é feio.

**MERIELLY** – E o negro não pode ter cabelo liso (Apontando para Joana). Você tinha que ter deixado seu cabelo enrolado e você não alisou? E por que só eu não posso ser loira? Eu não gostava do meu cabelo preto. Eu queria ser loira e agora eu sou loira. E eu quero meu shampoo para cabelos loiros, que droga!

**JOANA** – Procura, garota!

(Aparece um slide com a estrutura do fio de um cabelo)

## SEGUNDO ATO

Na Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica.

### CENA VI

Joana, Tainara, Merielly e Kelly

**JOANA** – Nós somos alunas do Prof. Carlos da Licenciatura Integrada da Universidade Federal do Pará, trouxemos hoje a problemática dos diversos tipos de cabelos, as histórias desse cabelo ou quem anda nas escolas com o cabelo diferente. E essa diversidade de cabelos, quais as coisas que motivam algumas pessoas adultas também a modificarem seus cabelos. E o que nós tentamos trazer na proposta do teatro é como crianças tão pequenas sofrem tantos preconceitos por terem cabelos diferentes e quando a gente hierarquiza esses cabelos. Um cabelo melhor, um cabelo pior, quais as diferenças a gente está criando em uma escola. Mesmo que seja uma coisa micro, a ideia de “cabelo”, mas a gente sabe que pode trazer grandes males, grandes problemas emocionais e aí a gente pensa... hoje, eu decidi ter cabelo com chapinha. Passar chapinha no domingo, lavar o cabelo e passar chapinha e durante o fim de semana usar meu cabelo cacheado. Então, hoje, eu não sou refém de uma química, refém, refém, mas eu uso chapinha. Eu tenho a liberdade de usar a tecnologia que eu quiser, eu tenho a liberdade de usar a química que eu quiser no cabelo. Também acho que não é viável alguém no facebook, por exemplo, como eu vi recentemente, uma propaganda assim, na verdade um grupo fez um movimento assim: “Faça amor, não faça chapinha”, “Você precisa aceitar seus cabelos cacheados!”. Não é uma questão de aceitação, é uma questão de decisão. Eu quero meu cabelo cacheado. Agora, eu acho bonito desses movimentos, é o cabelo que é cacheado, ele quebra muitos preconceitos, ah você aceita o cabelo do outro quebra muito preconceito. Aí, voltando a ser ou não refém da chapinha, a gente precisa se aceitar na decisão que a gente escolheu: ou cabelo liso ou cabelo cacheado.

**MERIELLY** – E de acordo com esse grupo que tem no facebook “Faça amor, não faça chapinha”, o problema é quando você realmente vira refém da chapinha, na peça vocês viram o dilema que eu vivo pelo meu cabelo ser loiro, eu tenho que usar shampoos para cabelos loiros e apesar de eu ser morena, eu sempre achei bonito o loiro. Eu sempre tive bonecas e eu sempre queria minhas bonecas loiras (segurando

uma boneca loira nas mãos). Mas eu aceitava que por eu ser morena, eu não poderia ter o cabelo loiro e por um acidente que eu fui fazer um tratamento no meu cabelo, acabou tingindo ele com uma cor mais clara. Aí eu decidi fazer as luzes, puxar vários fios loiros e hoje eu sou refém da chapinha por conta da agressão que o loiro trouxe para o meu cabelo. Eu tenho que lavar e usar shampoo para cabelos loiros e eu preciso usar chapinha. Então, se eu com 27 anos, estou numa graduação e vivo esse conflito, imagine crianças em idade de formação e que convivem com outras crianças que muitas vezes na escola, que é o segundo ambiente delas depois da família. Na escola é ali, o momento em que a criança se desenvolve, ou ela fica tolhida e leva traumas para o resto da vida.

**TAINARA** – Na minha casa, a minha irmã desde pequena, ela nunca se aceitou, devido na escola tirarem brincadeiras sem graça com ela. Inclusive com 10 anos de idade ela alisou o cabelo e minha mãe nunca quis. Minha mãe fala que era para ela se aceitar do jeito que ela nasceu do jeito que ela era, mas, infelizmente, ela tomou essa decisão. E pelo fato de que os próprios brinquedos das crianças, eles são moldados de outras formas, até com características diferentes de outras crianças, por isso que a gente trouxe essa proposta. A gente fez as nossas reflexões individuais para a gente tentar compartilhar com vocês a questão que a gente também passou por isso e a gente vai tentar levar para os nosso alunos uma outra forma de lidar com esse tipo de problemas.

**KELLY** – E uma situação que me chamou muita atenção, foi de uma criança que o cabelo dela era cacheado, muito bonito, aí nós perguntamos: por que você não vem com ele solto para a aula? Ela disse: “Não, meu pai disse que ele parece um fuá!”. Foi uma situação muito semelhante pela qual eu passei quando eu era criança, todo mundo dizia que meu cabelo era feio, que era ruim de pentear. Quando eu queria pintar de loiro meu pai falou: “Teu cabelo não presta de loiro porque ele é ruim!”. Aí tipo assim, é uma coisa marcante. Não porque a criança acha que seja ruim, é que as próprias pessoas dizem que é ruim, que é feio. Então, eu sempre gostei do meu cabelo enrolado e hoje eu gosto dele como ele é.

**JOANA** – E assim, eu sempre falo que ter cabelo cacheado ou cabelo liso, ou até o próprio cabelo liso natural, você vai ter que cuidar, você vai ter que tratar. Então quais os cuidados que eu quero? Quais os cuidados que eu vou ter para mim? Um dia desses eu falei para minha mãe: “Eu alisei, até falei isso no vídeo, não dá para pentear, é ruim, não crescer. Realmente o cabelo cacheado demora muito para crescer. E aqui na Universidade, as pessoas vem com os cabelos muito lindos, tem de diversas formas: com brede, com rastafári, o famoso *black power*. E as pessoas estão sempre assim, muito livres. É um ambiente, lógico, adulto e eu fico pensando: as crianças tão pequenas não tem esse espaço, essa liberdade. Por que elas não se fazem desejar com seus cabelos? Tá, crianças não tem muitas escolhas, porque crianças não podem alisar cabelos, algumas alisam mesmo que escondido, como no caso da irmã da Tainara. Mas elas não podem alisar cabelos, em momento algum. Mas eu já vi em off, creme para cabelos cacheados jovens, então, esse percurso com cabelos, principalmente cacheados eles começam desde cedo. Eles começam a ser marcados na vida de uma criança desde cedo. E o cabelo liso dentro de uma hierarquia, ele é o melhor cabelo.

**MERIELLY** – Podemos ter o cabelo que nós quisermos ter. Assumindo a responsabilidade de ter aquele cabelo, sem se importar se na escola vão falar isso ou que a minha família vai falar aquilo ou o que a mídia vai impor. Podemos ter aquilo que nós quisermos, mesmo!

**JOANA** – Pegando o gancho da Meire, eu falo muito para as meninas que eu fui tão amada no meu meio familiar foi tão especial que eu nem pude sentir. Hoje, olhando para trás eu percebo as pessoas dizendo que meu cabelo era muito fuá, que meu cabelo era de um cacheado ruim, mas aquilo não me atingiu. Aí eu não consigo olhar para isso de uma forma negativa, porque no meu ambiente familiar eu sempre fui muito livre. É essa liberdade que eu acho que todas as crianças devem ter.

**MERIELLY** – Eu acho até que a gente poderia ir até mais além e não dizer que é um simples cabelo. O cabelo reflete muito do que a pessoa é, da identidade da pessoa, da personalidade daquela pessoa. Quando a gente vê uma pessoa com o cabelo do tipo *black power*, é uma pessoa com personalidade forte ou então quando vê uma criança com um cabelo lisinho é porque ela é mais quieta, mais na dela...

(Encerram com a música *Cabelo* de Arnaldo Antunes entremeando com fotos próprias)