

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MANUELLA MOEMA DA SILVA POMBO



**AMPLIANDO E TRANSMUTANDO DIMENSÕES EXISTENCIAIS:
UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL EM ESCOLA WALDORF**

CURITIBA
2014

MANUELLA MOEMA DA SILVA POMBO

**AMPLIANDO E TRANSMUTANDO DIMENSÕES EXISTENCIAIS:
UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL EM ESCOLA WALDORF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profª Drª Helga Loos-Sant'Ana

CURITIBA
2014

Catálogo na Fonte
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

P784a

Pombo, Manuella Moema da Silva

Ampliando e Transmutando Dimensões Existenciais: uma experiência teatral em Escola *Waldorf*. / Manuella Moema da Silva Pombo. – Curitiba, 2014.

184 f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Helga Loos-Sant'Ana.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Teatro. 2. Pedagogia *Waldorf*. 3. Desenvolvimento Humano.
I. Título.

CDD B869.24



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **MANUELLA MOEMA DA SILVA POMBO** para obtenção do Título de MESTRA FM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a HELGA LOOS-SANT'ANA, DR. AURINO LIMA FERREIRA e DR^a MARIA SARA DE LIMA DIAS, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"AMPLIANDO E TRANSMUTANDO DIMENSÕES EXISTENCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL EM ESCOLA WALDORF"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a HELGA LOOS-SANT'ANA		Aprovada
DR. AURINO LIMA FERREIRA		Aprovado
DR ^a MARIA SARA DE LIMA DIAS		Aprovado

Curitiba, 31 de março de 2014.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

A Helga Loos-Sant'Ana, Vinicius Cardoso e Marília Herreiros,
sem os quais este trabalho não teria seguido adiante.

...e ao Universo por colocá-los em meu caminho.

RESUMO

O debate sobre a importância da arte para a humanidade permeia grande parte da história de nossa espécie; assim como a discussão dicotômica sobre a supremacia da razão sobre a emoção para o desenvolvimento humano. Podemos dizer que, atualmente, o universo da educação é majoritariamente marcado pelo paradigma materialista, com foco no desenvolvimento racional (cognitivo) dos indivíduos e uma objetividade pragmática de formação funcional perante os modos de sustentação material da vida. Este trabalho, pautado no Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) é contrário a esta visão, e acredita na importância de superar os dualismos, as dicotomias, bem como a compreensão de um ser humano fragmentado. Assim, interessa-se pela arte, especificamente o teatro, versando sobre a importância deste na educação, tendo em vista o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Interessamo-nos também pela Pedagogia Waldorf, uma vez que esta é um exemplo vivo de quebra do paradigma vigente citado acima. Portanto, buscando compreender as possibilidades de desenvolvimento humano proporcionado pela experiência teatral em uma escola desta pedagogia específica, e fundamentados no STAA, pesquisamos as possibilidades de desenvolvimento geradas pelo teatro a partir das dimensões da existência humana; sendo estas os modos do indivíduo lidar com a realidade, relacionado aos níveis de abstração humana, e às categorias da Célula Psíquica – Identidade, Self, Resiliência e Alteridade. Utilizando-nos do STAA também como método de análise, pesquisamos um processo de produção de um espetáculo teatral por nove adolescentes entre 13 e 15 anos, estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf de Curitiba/PR. São considerados como fenômenos fundamentais às interações geradas pelo processo a transmutação entre as dimensões humanas e os possíveis impactos no desenvolvimento das categorias da Célula Psíquica citadas acima. Observamos que o fazer teatral colocou em movimento os aspectos inter e intrapsicológicos dos educandos em questão, contribuindo para a melhoria na qualidade das interações. Também se mostraram relevantes as condições oferecidas pela pedagogia Waldorf. Percebemos, ainda, as qualidades da arte e da educação do sensível para o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo com a formação de seres humanos capazes de buscar interações mais harmoniosas.

Palavras-chave: Teatro. Pedagogia Waldorf. Afetividade Ampliada. Desenvolvimento Humano. Educação.

ABSTRACT

The debate on the importance of art for humanity permeates much of the history of our species, as well as dichotomous discussion on the supremacy of reason over emotion for human development. We can say that today the world of education is mostly marked by materialistic paradigm, focusing on the rational development (cognitive) of individuals and on a pragmatic objectivity of functional training before the modes of material life support. This work, based on the Theoretical System of Extended Affectivity (TSEA), is contrary to this view, and believes in the importance of overcoming the dualisms and dichotomies, as well as the understanding of a fragmented human being. So, interested in art, particularly theater, dealing with the importance of it in education, owing to the development of individuals. Also we are interested in the Waldorf Pedagogy, since this is a living example of breaking the current paradigm mentioned above. Therefore, trying to understand the possibilities of human development provided by a school theatrical experience in this specific pedagogy, and based upon the TSEA, researched the possibilities generated by the development of theater from the dimensions of human existence; and these being the individual modes to cope with actually related to human abstraction levels and categories of Psychic Cellule - Identity, Self, Resilience and Alterity. Using the TSEA also as a method of analysis, research a process of a play producing for nine teenagers between 13 and 15, students from the eighth grade of elementary school in a Waldorf's school in Curitiba / PR. Are considered like fundamental phenomena the interactions generated by the transmutation process between human dimensions and the possible impacts on the development of the categories of Psychic Cellule mentioned above. We aim, therefore, understand the qualities of art and education sensitive to the integral development of individuals, to contribute to the training of human beings capable of more harmonious interactions.

Keywords: Theater. Waldorf Pedagogy. Extended Affectivity. Identity. Human Development. Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OS NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO.....	34
QUADRO 2 – PLANILHA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	104

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

PARTE I

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA	12
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	13
1.3 OBJETIVOS.....	14
1.3.1 Objetivo Geral.....	14
1.3.2 Objetivos Específicos.....	14
1.4 PRESSUPOSTOS	15
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS NOÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	16
2.1 A IDEOLOGIA MATERIALISTA E O IDEALISMO ESPIRITUAL DE EDUCAÇÃO.....	18
2.2 EDUCAÇÃO COGNITIVA VERSUS EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE	21
3 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA – STAA	23
3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS.....	23
3.1.1 Dualidades e dicotomias.....	24
3.1.2 Monismo	26
3.1.3 A compreensão do mundo e o caso do antropocentrismo.....	27
3.1.4 Materialismo e Idealismo	28
3.1.5 O STAA como uma meta-teoria.....	29
3.1.6 Peculiaridades acerca da dificuldade de ser do homem.....	31
3.1.7 O lidar com a realidade.....	32

3.1.8 Os níveis de abstração	33
3.2 ASPECTOS PSICOLÓGICOS EM QUESTÃO	39
3.2.1 As dimensões existenciais	39
3.2.2 Cognição e afetividade	40
3.2.3 Interação social e linguagem	45
3.3 A CÉLULA PSÍQUICA.....	47
3.3.1 Identidade	49
3.3.2 <i>Self</i>	51
3.3.3 Resiliência	55
3.3.4 Alteridade.....	57
3.3.5 Verdadeiro Eu (dimensão totalizante): a integralidade harmônica (ou homeostática)	59
3.3.6 A dinâmica das categorias e a qualidades das interações	60
4 A PEDAGOGIA WALDORF	64
4.1 A ANTROPOSOFIA	65
4.1.1 O Ser Humano à luz da Antroposofia	67
4.1.2 A interação com o mundo	69
4.1.3 As etapas do desenvolvimento: os setênios.....	71
4.2 A ESCOLA WALDORF	75
4.2.1 O Ensino Fundamental	77
5 O TEATRO	80
5.1 O TEATRO NA EDUCAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	81
5.2 INTERFACES ENTRE JOGADOR E PERSONAGEM.....	86
5.3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DO TEATRO	90

PARTE II

1 DESENHO METODOLÓGICO.....	96
1.1 UNIVERSO DA PESQUISA	98
1.2 PARTICIPANTES.....	100
1.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO	101
1.4 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	102
1.4.1 Observação em campo.....	105
1.4.2 Registros em vídeo	105
1.4.3 Jogos teatrais	106
1.4.4 Diários individuais dos participantes	106
1.4.5 Questionários Expressões incompletas	107

PARTE III

1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
1.1 ETAPA 1 – A ESPECIFICIDADE DE CADA INSTRUMENTO	109
1.1.1 Observação e Jogos Teatrais	109
1.1.2 Registros em vídeo	116
1.1.3 Diário individual - Fase 1	116
1.1.4 Diário do personagem - Fase 2	117
1.1.5 Questionário “Expressões incompletas 1”	121
1.1.6 Questionário “Expressões incompletas 2”	124
1.1.7 Questionário “Expressões incompletas 3”	129
1.2 ETAPA 2 – EIXOS DE ANÁLISE	136
1.2.1 Alteridade.....	136
1.2.2 Identidade	141

1.2.3 Self.....	146
1.2.4 Resiliência	149
1.2.5 As dimensões existenciais.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	167
Apêndice 1	167
Apêndice 2	168
Apêndice 3.....	171
Apêndice 4.....	174
Apêndice 5	175
Apêndice 6	179
Apêndice 7	182

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto da curiosidade contínua acerca dos processos de desenvolvimento humano, aliada à percepção sobre as possíveis contribuições do teatro nesse processo e do papel da *Pedagogia Waldorf* em nosso atual panorama educacional. Juntamente a isso, subscrevem-se todas as premissas e visões de mundo da pesquisadora e seus desdobramentos na ciência e na arte. Entretanto, como o alcance desses interesses são maiores que as possibilidades da dissertação em voga, ressaltamos a nossa compreensão da necessidade de um recorte. Porém, reconhecemos a importância da compreensão do universo – logo dos indivíduos – em sua totalidade. Assim, alertamos para o fato de que um recorte só tem sentido se se encaixar dentro de um contexto de integralidade da realidade, do cosmos.

Esta dissertação versa sobre as percepções acerca das contribuições de um processo de vivência e criação teatral para o desenvolvimento humano de adolescentes de uma turma de oitavo ano de ensino fundamental em uma escola de *Pedagogia Waldorf* da cidade de Curitiba (PR). Neste âmbito, as possibilidades de desenvolvimento humano são compreendidas e analisadas segundo a ótica do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA)*, sendo parte de nosso olhar as possíveis dimensões de existência humana e as categorias da *Célula Psíquica – Identidade, Self, Resiliência, Alteridade* e o *Verdadeiro Eu, a Integralidade Harmônica (ou Homeostática)* propostas por este conjunto de teorizações.

Por conseguinte, todo o processo de compreensão e análise é baseado no diálogo entre o *STAA* – que é um arcabouço teórico voltado à compreensão ampliada, mas unificada, da psique humana – e a *Pedagogia Waldorf* – um processo educacional fundamentado na filosofia de Rudolf Steiner, que se configura como uma realidade escolar bastante ímpar, por explorar o sentido do desenvolvimento integral do ser humano. Nessa direção, a pesquisa observou um processo teatral desenvolvido segundo os valores dessa *Pedagogia*, para analisarmos suas contribuições na vida de adolescentes em desenvolvimento.

Buscamos caminhar do sentido amplo para o específico, começando por uma visão abrangente da educação, passando pelos aportes do *STAA* e estreitando com a compreensão da *Pedagogia Waldorf* e do teatro na Educação. Acreditamos na importância de compreender os sujeitos em suas integralidades; e com isso

defendemos uma educação que equilibre a dicotomia razão-emoção. Assim, trazemos a arte como grande potencial no desenvolvimento dos sujeitos.

Esta dissertação está estruturada em três grandes partes: fundamentação teórica, desenho metodológico e análise e discussão dos resultados. A primeira parte divide-se em cinco capítulos, conforme se segue.

No primeiro capítulo apresentamos o contexto mais amplo no qual se insere nosso projeto, assim como um pouco do que nos moveu a desenvolvê-lo. É neste capítulo, também, que apresentamos o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e os pressupostos.

O segundo capítulo é dedicado a algumas considerações acerca da educação e o modo de entendê-la e praticá-la. Buscamos a compreensão dos paradigmas materialista e idealista da educação e expomos um pouco de nosso posicionamento acerca destes. Discutimos, também, a dicotomia razão-emoção na compreensão do ser humano e a importância deste equilíbrio.

Na sequência, o terceiro capítulo versa sobre o *STAA – Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*: algumas de suas bases epistemológicas, o olhar de aspectos psicológicos mais amplos segundo a teoria, e a compreensão da Célula Psíquica. Este capítulo se constitui fundamental por termos escolhido o *STAA* como teoria-método que norteia o presente trabalho, estruturando a construção e a análise dos dados.

Em seguida, o quarto capítulo direciona o olhar para a compreensão do universo pesquisado: a Pedagogia Waldorf. Assim, explanamos um pouco sobre a Antroposofia (filosofia que fundamenta esta pedagogia) e a visão de Ser Humano e de mundo abarcada por ela. Continuamos com a compreensão estrutural da escola Waldorf e afunilamos o capítulo nos aproximando ainda mais de nosso objeto de estudo: o ensino fundamental.

O quinto e último capítulo da parte teórica é sobre o teatro: por que o teatro, o teatro na educação, e os aspectos psicológicos que podem envolver o teatro-educação. Neste capítulo nos aproximamos de nossos pressupostos, preparando para a discussão da metodologia que segue.

Assim, adentramos a segunda parte, que possui quatro capítulos. O primeiro sobre o universo da pesquisa, explanando o contexto no qual a pesquisa se inseriu; o segundo acerca dos participantes envolvidos; o terceiro a respeito do processo

teatral pesquisado, suas características e desenvolvimento; e o último apresentando os instrumentos de construção de dados e o processo de construção em si.

Seguimos com a parte três: a análise e a discussão dos resultados. Esta foi organizada em duas etapas, sendo a primeira direcionada para a especificidade dos instrumentos de construção de dados utilizados e a segunda organizada por eixos de análise.

E assim concluímos este trabalho, tecendo considerações finais e desejando que o mesmo contribua para o desenvolvimento de novas práticas educacionais.

PARTE I

1 INTRODUÇÃO

Durante a história da espécie humana, podemos identificar uma pluralidade de discussões sobre a importância da *razão* e da *emoção* para a formação dos seres humanos, assim como a presença marcante do dualismo entre estes conceitos (LOOS, 2007). O debate sobre a importância da arte para a humanidade também não é uma discussão surgida na contemporaneidade. No pensamento de Friedrich Schiller (1759-1805), por exemplo, encontramos a valoração do desenvolvimento do âmbito sensível do ser humano através da arte e da estética como passo fundamental para formação de uma sociedade ética.

Entretanto, dentro de nossa atual maneira – sectária e dual – de desenvolver e difundir conhecimentos, a discussão sobre o ensino-aprendizagem da arte tem sido abordada em nichos pouco comunicáveis entre si (o que identificamos, no contexto do presente trabalho, através da “varredura” dos resumos de artigos encontrados no levantamento bibliográfico realizado na plataforma Scielo). Podemos ampliar essa problemática para além dos entraves inerentes à própria arte/educação: a dicotomia entre arte e ciência que marca o paradigma educacional de nossa época – confluindo para a separação gritante entre as instâncias racional e sensível.

Este trabalho, fundamentado nos pressupostos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) (LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2013; SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a; SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013b; SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013c; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014; SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, no prelo¹), acredita na importância da superação do dualismo entre razão e emoção, e na necessidade de compreender o ser humano em uma perspectiva integrada e monista. É a partir desta perspectiva que nos interessamos pela Pedagogia Waldorf; pois esta representa, hoje, uma resistência ao modo racionalista de ensino-aprendizagem,

¹ Esta pesquisa conta com a autorização e a participação revisional dos autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, Helga Loos-Sant’Ana e René Simonato Sant’Ana-Loos, relativamente ao uso do material em questão.

trazendo a arte integrada à educação sob diversas perspectivas: “educação como arte”, a “arte na educação”, “educação para a arte”, e “educação por meio da arte” (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010).

Mas, vamos olhar um pouco para trás, antes de avançarmos. O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* reconhece que todos os seres vivos – e isso inclui os humanos – precisam resolver cotidianamente a vida prática e os problemas da própria existência. E, nesse sentido, nós seres humanos apresentamos uma peculiaridade em nosso existir: relacionamo-nos com a realidade em um nível de abstração mais desenvolvido que outros seres vivos. Destacam-se, assim, dois conceitos importantes: a iteratividade e a recursividade.

A *iteratividade* representa a maneira como se analisa e se lida com a realidade passo a passo, diante do ambiente imediato em que se está. A *recursividade*, por sua vez, representa a possibilidade de considerar o que já se sabe para “pular etapas” e avançar nas resoluções, caracterizando-se, entre os humanos, pelo lidar simbólico e pelos processos heurísticos. O equilíbrio e a permutação entre esses dois modos de lidar no mundo garantem uma relação concomitantemente criativa e concreta com a realidade. O que significa que quando nos mantemos predominantemente em um dos dois modos, limitamos as resoluções cotidianas frente aos desafios da vida.

Assim, e ainda relacionado ao nível de desenvolvimento da abstração humana, podemos dizer que os seres humanos desenvolveram uma capacidade de racionalização diferenciada, conseguindo se distanciar cada vez mais do mundo real. Soma-se a esta capacidade, a propensão à defesa majoritária pela racionalidade frente à emocionalidade. Nesse sentido, destacamos que o sistema atual de educação, pautado no ideal materialista, segue este caminho, conduzindo os indivíduos ao desenvolvimento predominante da racionalidade e menosprezando os aspectos emocionais. Isto conduz a um entrave no desenvolvimento pleno dos indivíduos e, como dissemos anteriormente, ao limite nas resoluções cotidianas da existência.

Entre os problemas reais de existência a serem resolvidos destacamos a qualidade das interações humanas. O que é existir, senão se relacionar com o outro, em uma dinâmica de influências mútuas que acarretam desenvolvimentos? O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* acredita que é justamente na interação

com o outro - seres ou coisas - que nascem os afetos: afetar e ser afetado pelo outro, gerando desenvolvimento em vários níveis e escalas de interação. Acredita também que todas as facetas que compõem o indivíduo – aspectos cognitivo, afetivo, motor e social – são igualmente importantes neste processo.

O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) busca, também, a compreensão do ser humano a partir de uma visão sistêmica; correlacionando aspectos intra e intersubjetivos, e considerando o desenvolvimento como aspecto biopsicossocial. Para tanto, desenvolveu o conceito de *Célula Psíquica*, organizando cinco constructos como mecanismos psicológicos essenciais: identidade, self, resiliência, alteridade e verdadeiro Eu. Estes se organizam e atuam de modo integrado e interdependente, sendo a alteridade a mola propulsora das demais categorias; isso porque possibilita as trocas constantes com o mundo ao redor.

Destacamos, portanto, o papel do teatro na educação por acreditarmos que se configura como atividade coletiva na qual a relação com o outro é indispensável. Além disso, como linguagem específica, é capaz de acessar aspectos diversos do ser humano – cognitivo, afetivo, motor e social – contribuindo para um desenvolvimento integral. Podemos ressaltar, ainda, que o teatro mobiliza a imaginação e a criatividade dos sujeitos envolvidos (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010), favorecendo o trânsito entre os modos de lidar com a realidade.

Assim, esta pesquisa apresenta um interesse especial pelo teatro na educação por acreditar em seu potencial de originar interações humanas capazes de suscitar afetos e gerar situações que facilitam o trânsito entre os modos de lidar com a realidade – iterativo e recursivo (os quais estão relacionados aos níveis de abstração utilizados pelos seres humanos), promovendo situações de interação humana que propulsionem o desenvolvimento das subjetividades dos indivíduos, compreendidas aqui através das categorias do STAA, citadas acima.

1.1 JUSTIFICATIVA

Este trabalho se justifica pela necessidade de superar a compreensão de arte como um simples elemento a mais no rol de conteúdos de uma escola estruturada com base no pensamento racionalista e dicotômico. E, mais fundamentalmente, pela própria superação deste pensamento (racionalista e dicotômico) acerca da

educação. Quanto à crença de “se é possível” uma formação diferente do atual padrão, se justifica pela investigação de uma realidade escolar diferente da tradicional: a Pedagogia Waldorf, ainda pouco explorada pelo universo acadêmico.

Lembramos que a maior parte da bibliografia recente em artes foca a discussão no aspecto curricular e sua operacionalização no cotidiano, status da arte na educação, aspectos metodológicos e inserção da arte na escola de hoje. Entretanto, deixa a desejar quanto a uma abordagem ampliada – educacional, psicológica e filosófica – que reflita sobre a sua importância considerando-se uma instância maior: a formação de seres humanos para uma sociedade mais justa².

Destacamos, ainda, a compreensão diferenciada trazida através do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, segundo a qual os afetos não se restringem a fatores emocionais separados da cognição, mas que vê o sensível como dialógico e presente na construção de todas as dimensões humanas. Ainda sobre o STAA, destacamos o aprofundamento e a verificabilidade da teoria no âmbito prático.

No que concerne ao teatro, há uma escassez de estudos sobre o processo teatral em escolas Waldorfs, não sendo encontrada nenhuma pesquisa sobre o processo teatral dos oitavos anos do ensino fundamental desta pedagogia específica. Também ressaltamos a possibilidade de realizar o diálogo entre o STAA e esta linguagem artística específica, ampliando o olhar sobre ambos.

A escolha pelo teatro também se deu pela formação e envolvimento da pesquisadora com esta linguagem artística; e pela compreensão deste como facilitador na geração de interações humanas. Entretanto, não se exclui nem minimiza a importância das outras linguagens; aliás, ressalta-se a necessidade de reintegração deste recorte específico na busca pela compreensão do todo.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho centra-se em compreender de que maneira o teatro promove interações que acarretam *afetos* – no sentido de afetar e ser afetado pelo outro – que contribuem para o desenvolvimento humano de adolescentes no contexto escolar. Deseja-se, ao longo do trabalho, responder à seguinte questão de pesquisa:

² Todas as referências a levantamentos realizados, dizem respeito à pesquisa bibliográfica realizada pela autora na Plataforma Scielo. Em tal pesquisa, foram consultadas todas as revistas das áreas de artes e de ciências humanas dos últimos dez anos, através da consulta de todos os sumários.

É possível que alunos exercitem o trânsito e a ampliação de suas dimensões existenciais - compreendidas através dos modos de lidar com a realidade e das categorias do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - no fazer teatral? De que maneira?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender de que maneira a atividade do fazer teatral do oitavo (8º) ano do ensino fundamental da escola Waldorf em estudo promove interações humanas entre os adolescentes da turma de modo que estes afetem e sejam afetados pelo outro de maneira qualitativamente significativa³, gerando desenvolvimentos que acarretem em interações mais harmônicas⁴.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a. Acompanhar o processo de desenvolvimento do espetáculo teatral do oitavo ano da escola Waldorf; observando a qualidade das interações (relações interpessoais entre os adolescentes e deles com os demais elementos presentes no contexto) suscitadas ao longo das atividades requeridas, em diferentes etapas do processo; e identificar eventuais modificações nessas interações;
- b. Averiguar e descrever situações de inter-relação humana que gerem a necessidade de resolução de problemas, tanto em situações fictícias (possibilitadas pelo fazer teatral) como em situações da realidade concreta;
- c. Identificar se e como a experiência teatral investigada no contexto da Pedagogia Waldorf contribui para a transmutação entre as dimensões existenciais;
- d. Identificar como ocorre o processo de “viver o outro” suscitado através dos personagens e suas possíveis repercussões para os processos identitários dos adolescentes envolvidos.

³ Ressalta-se que falar em “outro” significa, aqui, a interação com tudo que é externo ao indivíduo, podendo ser considerado o meio físico, o meio social (que comporta outros seres e suas subjetividades), e até mesmo o nível abstrato (das ideias e conceitos).

⁴ Ao colocarmos a busca por interações “mais harmônicas” não estamos pré-afirmando que as interações estejam necessariamente desarmônicas; e sim acreditando que estas podem sempre galgar uma melhora rumo ao equilíbrio.

1.4 PRESSUPOSTOS

- a. O fazer teatral suscita afetos que conduzem ao desenvolvimento humano de forma integrada, por lançar mão de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos envolvidos.
- b. O fazer teatral cria situações nas quais o lidar com o outro é obrigatório para a evolução da atividade; portanto, o desenvolvimento da alteridade, enquanto condição psíquica, faz-se necessário.
- c. Através do desenvolvimento da alteridade, as demais dimensões se põem em movimento.
- d. Nas interações humanas emergem problemas a serem solucionados, tanto na realidade concreta como em situações fictícias, exigindo o trânsito entre os modos iterativo e recursivo de lidar com a realidade, o que, por sua vez, solicita maior fluidez entre os níveis de abstração possíveis de serem vivenciados pelos seres humanos.
- e. Os sujeitos, durante o processo de fazer teatral, tendem a apresentar maior equilíbrio entre o querer e o dever, o que proporciona melhor harmonia entre aspectos do âmbito da emocionalidade e da racionalidade.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS NOÇÕES DE EDUCAÇÃO

O foco principal deste trabalho é a educação e a relevância do papel da arte nos processos educativos, de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano. Para compreendermos o sentido da discussão dos aspectos que comporão a fundamentação teórica ao longo do texto, explicitamos algumas questões acerca da visão de mundo e de educação que nos intrigam e que nos motivaram neste estudo.

Assim, mesmo com o intuito de desenvolver uma pesquisa guiada por um recorte bem definido, buscamos não perder de vista as reflexões filosóficas. Por isso, fizemos um levantamento de aspectos epistemológicos e reflexivos significativos que garantam um mínimo de conexão entre o recorte específico do trabalho e o que se pretende na amplitude das ideias; mantendo em vista o sentido de integralidade da realidade; além da conexão entre a pesquisa material – concreta – e o motivo – reflexão teórica – que a gerou.

Desse modo, a primeira pergunta que nos acomete ao começar este trabalho versa sobre a essência da educação. O que vem a ser a educação para o ser humano e o que ela representa para a sua existencialidade? Por exemplo, Brandão (1983, p. 7) começa seu pequeno livro *O que é educação* com o seguinte trecho:

Ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Ainda, o autor destaca que cada grupo humano tem seus modos de lidar com o processo educativo de acordo com suas necessidades específicas. Nesse sentido, a educação é uma “fração do modo de vida” dos grupos sociais e o processo pelo qual se criam e recriam as culturas (Ibidem).

Ao encontro de tal perspectiva, Sant’Ana, Loos e Cebulski (2010) destacam que o ser humano se diferencia dos outros pela necessidade de aprender a ser humano, ou seja, desenvolver sua identidade enquanto espécie em cada caminhada ontogenética (percurso de vida de cada indivíduo). Isso dialoga com Brandão (1983), quando este coloca que o homem aprendeu com o tempo a transformar situações no interior de sua cultura em momentos de ensino aprendizagem, ou seja, em educação.

Ela [a educação] se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de interações, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 1983, p. 14).

Mas a maneira de pensar o evoluir tem corrido o risco de estar diretamente ligada a processos cognitivos (para a educação) e tecnológicos (em nossa atual sociedade). O que difere de uma compreensão que considere o *desenvolvimento humano* em sua totalidade e complexidade, enveredando-se para algum tipo de pedagogia arbitrária. Buscando por noções simples de desenvolvimento, destacamos as duas primeiras definições do *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* (2009) para o vocábulo *desenvolver*. “1. Fazer crescer ou medrar. 2. Fazer que progrida, aumente, melhore, se adiante”. Assim, ao se escolher um ou outro parâmetro – como a prioridade à cognição (em detrimento da sensibilidade, das emoções, dos sentimentos) ou à economia (estabelecida, na maioria das vezes, na competitividade e em antagonismo à solidariedade e à equidade) –, sempre há o perigo de não se completar e efetivar um verdadeiro desenvolvimento de nossa espécie.

Aqui gostaríamos de esclarecer que há de se buscar o desenvolvimento tanto no nível ontogenético, quanto no nível filogenético. Apesar do primeiro, compreendemos a necessidade de desenvolvimento equilibrado e inter-relacionado dos aspectos cognitivo, afetivo, motor e social de cada indivíduo.

Nesse sentido, a escola pode oferecer experiências significativas aos educandos: que os afetem nas esferas emocional, social, motora e cognitiva; que os motivem a buscar e conquistar muito mais que conteúdos. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p.78).

Com isso, podemos abstrair que isto deva ocorrer não só na escola, mas em todos os processos educativos formais e não-formais. Isso é corroborado pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996, *apud* OLIVEIRA, 2010), que:

[...] estabelece que a educação ‘tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania.’ (Art.2º). Contudo, na prática, as escolas tendem a focar o desenvolvimento cognitivo dos educandos e, de certo modo, ignoram os demais aspectos, entre os quais o afetivo. (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Quanto ao desenvolvimento filogenético, reconhecemos, de acordo com o STAA – Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b), que a sociedade deve buscar maior equilíbrio entre as relações humanas e entre as relações do homem com o universo, uma vez que muito do que chamamos desenvolvimento nos conduz a atitudes e modos de vida que mais fomentam as “interações fora da ordem” que as “interações em ordem” (SANT’ANA-LOOS, 2013). O que pode ser completado pelo que se vê em Brandão (1983, p.10):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Destarte, vale nos perguntarmos e buscarmos compreender o que se deseja com a educação, sendo crucial a diferenciação entre as noções que podem emergir dos paradigmas materialista e idealista. Isso porque, frequentemente, o dualismo que emerge entre essas perspectivas conflui para a dicotomia, já que os partidários de um lado dificilmente dialogam com o outro (e vice-versa). O que, por definição, nos leva a uma educação incompleta, sempre deixando algo que compõe a realidade de lado; e ao distanciamento de uma educação verdadeiramente integral do ser humano rumo à sua máxima evolução ou desenvolvimento.

2.1 A IDEOLOGIA MATERIALISTA E O IDEALISMO ESPIRITUAL DE EDUCAÇÃO

Atualmente, o universo da educação é majoritariamente marcado por um “fim” bastante específico, referenciando-se à perspectiva material da vida. Ou seja, o objetivo curto e claro da educação é o da “adequação pragmática e aparentemente inofensiva do homem às necessidades supostas ou efetivas da economia” (VEIGA, 2012, p. 44), voltando-se a mesma para “o progresso econômico e a preparação para a carreira profissional” (Idem, p. 44). Esta é o que podemos denominar Ideologia Materialista de Educação, estruturada em torno de um molde específico de economia, visto como única possibilidade (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 18

2014). Ela se organiza de modo a evitar abordar as questões mais importantes da existência, entre elas a compreensão do significado da vida, e tratando-a, simplesmente, como sobrevivência material (Ibidem).

Mas isso nem sempre foi assim. Steiner (2011) refere-se ao século XVIII como germe de uma maneira de pensar (o ser humano e o mundo) que teria desaguado em concepções puramente material-mecanicistas dos Homens. “Pode-se dizer que [...] o materialismo do séc. XVIII pousou sobre os espíritos do séc. XIX, e que a confissão de fé materialista deu a tônica para a mentalidade que só então se introduziu na ciência natural.” (STEINER, 2011, p. 46). E completa que, no conhecimento sobre o Ser Humano, incluindo-se nisso o estudo de sua psique (a psicologia), as descobertas materiais também reduziram a compreensão do homem a seus aspectos materiais mensuráveis:

As pessoas nos dizem: [...] ‘nós pesquisadores da natureza, mostramos-lhes que todas as sensações dos sentidos, tudo o que se desenvolve como vida ideativa, todo o pensar, todo o querer, todo o sentir, tudo isso está ligado a órgãos bem específicos do nosso cérebro e do nosso sistema nervoso’. (Idem, p. 44-45).

Obviamente, essas descobertas – e todo o modo de pensar que as cercam – foram e são cruciais em vários aspectos da evolução da espécie. Contudo, suas consequências na educação são limitadoras para o processo de desenvolvimento humano integral. Assim, no âmbito psicológico, a ideologia materialista nos leva a focar no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, na busca de soluções racionais e pragmáticas da realidade e da sobrevivência humana. Por conta disso, prioriza-se a formação profissional, o desenvolvimento de competências que alimente o mercado de trabalho, o desenvolvimento científico (puramente racional) e o desenvolvimento tecnicista (com mão de obra acrítica e não reflexiva) (VEIGA, 2012). Assim, o sentido da vida humana, sempre identificada com a plasticidade adaptativa – elevada a um leque de possibilidades em todas as perspectivas com que a realidade se manifesta – reduz-se a contingências da necessidade pautada na subsistência perante o mercado (e não ao mundo propriamente dito) que “alimenta” as atividades que devem ser executadas: produtivas, comerciais, competitivas, etc. (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Fato que, se almejarmos a integralidade fomentada pela educação, deveria ser questionado, como também o faz Veiga:

Será que para viver bem e levar uma vida que tenha sentido basta treinar o homem apenas para a economia? Será que as coisas podem continuar assim, ou não é muito mais importante refletir acerca de como a educação deve ser no futuro, a fim de que o homem contemporâneo possa lidar com as questões fundamentais de sua existência e do desenvolvimento social, mudando sua vida coerentemente sem que um sentido ainda lhe seja indicado de algum outro lugar? (VEIGA, 2012, p. 44).

Tal questionamento nos direciona a uma compreensão integrada e integradora dos seres humanos e faz uma relação com o Ideal Espiritual de Educação, em contraposição à Ideologia Materialista. Compreendemos, obviamente, a importância de propagar as habilidades e os conhecimentos de sobrevivência cotidiana, construídos ao longo do desenvolvimento de nossa espécie. Contudo, para isso não é necessário reduzir nossa existência a questões e resoluções tão somente materiais, o que costuma ser a prática atual.

Afinal, existir não se restringe a propagar conhecimentos acumulados, garantir o mínimo exigido pelo corpo (físico) e desenvolver e ampliar os confortos materiais. Nós, seres humanos, possuímos a capacidade e a necessidade de desenvolver autoconsciência, e, com isso, os questionamentos sobre o próprio existir. Isso ocorre principalmente para que possamos ter certo domínio de nossa própria evolução enquanto espécie (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b; 2013c). Steiner (2010; 2011) defende que mesmo os mais materialistas dos homens reconhecem na existência da vida (nos seres vivos como um todo) algo que perpassa a materialidade do reino mineral. É sobre essa relação com a existência da vida e o sentido maior de viver que o Ideal Espiritual de Educação se preocupa.

Quando os enigmas existenciais da vida atingem a própria alma humana, tornam-se não apenas grandes questões vitais: num sentido mais íntimo, tornam-se a própria vida. Tornam-se alegria ou sofrimento na vida do homem; e não meramente alegria ou sofrimento passageiro, mas alegria ou sofrimento que o homem deve suportar por certo tempo através da vida, de modo a tornar-se, mediante essa vivência alegre ou sofrida, apto ou inapto para viver. (STEINER, 2011, p. 19).

Para tanto, faz-se necessário ir além dos conteúdos programáticos dissociados na educação, relacionados ao materialismo econômico. Assim, a vida de maneira prática, mais que os programas preestabelecidos, é que deve decidir nossa forma existencial, conforme as contingências: em algum momento familiar,

outros da comunidade, mais além da sociedade como um todo e, em certo sentido, incluindo-se o cosmos (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b; 2013c).

O que se pretende é o estímulo e o desenvolvimento de atividades e habilidades espirituais, sobre cujo valor quem decide não é o mercado de trabalho, o Ministério da Educação ou qualquer outra instituição, mas sim a vida e o sentido real vivenciado na consumação da vida. (VEIGA, 2012, p.45).

Nesse sentido, Oliveira e Stoltz (2010) destacam a necessidade de a escola se comportar como espaço para se trabalhar com arte numa busca que transcenda a conquista de conhecimentos dos conteúdos, superando a formação de intuito materialista-pragmática; e indo além na compreensão do ser humano, sob uma ótica integrada. E para fundamentar tal ampliação, é importante que discutamos, também, a dicotomia entre razão e emoção na formação do ser humano.

2.2 EDUCAÇÃO COGNITIVA VERSUS EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Cada um de nós – seres humanos – é dotado de razão e emoção. Rudolf Steiner (2008) defende, pautado em Goethe e Schiller, que somente na busca do equilíbrio entre o pensar racionalizado e o sentir podemos alcançar o pensar intuitivo: capacidade de refletir, compreender e agir de forma consciente; considerando aquilo que realmente, e literalmente, *coloca-nos em movimento: as emoções* (DEBRAY, 1993).

Para Schiller (1995), a educação pautada no equilíbrio entre a razão e as paixões significa a possibilidade de construção de um *Estado Estético/Ético*. Schiller defendeu que o homem que se desenvolve pautado na razão – constituindo o *Estado Moral* – está apto a seguir leis e valores impostos pela sociedade, mas não é capaz de refletir sobre a importância destes ou mudá-los, neutralizando-se entre os demais indivíduos num todo homogêneo. Em total antítese, o homem que age somente a partir de suas paixões – compondo o *Estado Selvagem* – vive direcionado unicamente pela sua subjetividade, nunca pensando no bem do conjunto social. Nessa perspectiva, o homem é incapaz de seguir quaisquer regras ou leis. O primeiro é escravo da sociedade, o segundo escravo de paixões: ambos incapazes de alcançar a verdadeira autonomia, a liberdade (SCHILLER, 1995).

Por motivos materialistas, logo econômicos, parece-nos que o foco da educação de nossos dias está apenas na formação racional do ser, o que nos proporciona indivíduos aptos à obediência paradigmática das leis e costumes. Deste modo, tende à manutenção de estruturas e sistemas já consolidados; sistemas estes, correlacionados diretamente com os meios de produção de nossa época; em detrimento da necessidade da construção subjetiva, emocional, de cada um. A esse respeito, Japiassu correlaciona as estruturas de trabalho com a dificuldade de emancipação do sujeito.

Quanto mais globalmente é exigido de todos que se deixem assalariar, mais as pessoas sucumbem a ter que cuidar de suas próprias vidas. E isso gera o aniquilamento da vida privada, das relações sociais no seio familiar, da individualidade e da subjetividade das pessoas, submetendo-as a uma regulação coletiva o tempo todo, sem qualquer perspectiva de ‘descanso’ ou de oportunidade de emergência do ‘eu interior’ – do espaço privado, da vida em família. (JAPIASSU, 2012, p. 13).

Obviamente, podemos perceber que os modos de compreender o ser humano, bem como de articular os processos de educação e formação de indivíduos, estão intrincados com a estrutura social (da cada época). Nesse sentido, algumas pesquisas atuais apontam uma pequena luminosidade acerca da busca de formação mais integral do ser humano para construção de sociedades essencialmente mais éticas. Claro que, em cada tempo, algo a mais é proferido acerca do que acreditamos ser o mais atual na necessidade de evolução humana. A própria compreensão psicológica do ser humano apresenta algo a esse respeito. Assim, com o intuito de contribuir com a busca pela compreensão do ser humano, essa pesquisa lança mão do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*, não só em aspectos de sua base epistemológica, que percorre a interdisciplinaridade, mas principalmente na compreensão psicológica dos indivíduos.

3 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA – STAA

A utilização do *STAA* neste trabalho apresenta-se de duas formas: na fundamentação teórica e na estruturação da análise dos dados. No que concerne à fundamentação teórica, acreditamos nesta teoria como busca pela superação do olhar segregativo sobre os indivíduos; o que conduz à superação de uma educação voltada quase que exclusivamente para o âmbito cognitivo. E se defende, aqui, a educação equilibrada, que também considera a educação da emocionalidade, incluindo as possibilidades da arte como contribuinte.

Estas premissas são dialogáveis com os valores da Pedagogia Waldorf – nosso campo de pesquisa – para o qual a educação dos indivíduos passa pela educação do corpo e da emocionalidade antes de focar na educação racional.

Além disso, o *STAA* acredita na necessidade de fomentar, entre os indivíduos em desenvolvimento, o potencial para as interações harmoniosas, contribuindo, assim, para a formação de uma sociedade mais equilibrada.

Quanto à estruturação da análise dos dados, utilizamos o *STAA* como eixo de análise e compreensão dos dados coletados. Isto porque esta teoria nos oferece uma compreensão de ser humano que partilhamos e a partir da qual desejamos lutar por uma educação em que razão e emoção (e, assim, ciência e arte) tenham lugar igualitário.

3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS

Ao se fundamentar um trabalho em uma nova teoria, como o *STAA*, talvez a primeira pergunta que surge seja: por que lançar mão de uma nova teoria (em detrimento do que já está consagrado)? E o que ela pretende trazer de diferente em relação às outras que justifique sua relevância? Vamos partir da crença levantada pelo próprio *STAA* de que o trabalho científico busca a resolução de problemas, resolução de crises. E assim, a melhoria da vida como um todo. Mas será mesmo que a nossa ciência tem resolvido os problemas humanos de existência?

O *STAA* assume que o atual *status quo*, a visão de mundo predominante em nosso tempo, não vem funcionando adequadamente: em alguma medida a vida não está bem resolvida para a grande maioria das pessoas e a qualidade das interações humanas não pode ser considerada como harmônica. A base das ações humanas,

sempre realizadas em interações e em sociedade (afinal, somos os conhecidos “animais sociais”), é – ou deveria ser – guiada pela busca da harmonia, da homeostase existencial. Nas relações sociais existentes, entretanto, desde os grandes grupos até nichos menores, podemos encontrar desorganizações várias⁵. Buscaremos levantar aqui algumas questões que o STAA considera fundamentais, indo ao encontro do que aqui promulgamos.

3.1.1 Dualidades e dicotomias

Um dos aspectos fundamentais combatidos pelo STAA é o *dualismo*, até mesmo porque este sistema teórico é efetivamente caracterizado por uma postura monista. Segundo Luna *et al.* (2013), quando falamos em possíveis problemas de uma determinada pesquisa científica, comumente estamos nos referindo à metodologia, à forma como esta foi estruturada e/ou executada. Mas poucas vezes nos atemos a suas questões epistemológicas, acerca de como se vê o conhecimento e o lugar do humano no universo e que gera uma ou outra postura (dualista ou monista). Outro problema está na transição do conhecimento produzido para a realidade, que deveria conduzir à melhoria da vida humana. Nesse sentido, os dualismos e consequentes dicotomias têm sido um obstáculo para se perceber o mundo e conhecê-lo, estruturando pesquisas científicas que levam a novos conhecimentos dicotômicos, logo a novas práticas cotidianas fundamentadas neste modelo que parcializa e cria enviesamentos. E aqui se revela o problema: a falta de visão da integralidade das coisas, em relação à realidade propriamente dita, e a ausência de busca da homeostase, que é o que deveria guiar essa totalidade.

A dicotomia e o dualismo trabalham com a explicação de um conceito a partir de sua divisão em duas perspectivas comumente vistas como contrárias: uma ideal e outra material; uma racional e outra passional; etc. Entretanto, o dualismo e a dicotomia pressupõem o esgotamento dessa compreensão nesses dois polos opostos, revogando a possibilidade de conexão entre eles. Já a *dualidade* se apresenta, justamente, como a coexistência desses opostos de modo dinâmico. Isto

⁵ LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

é, o mundo é dual; há, sim, opostos entre os quais os conceitos e noções da realidade se realizam (por exemplo, positivo e negativo; quente e frio, etc.). Porém, nessa dualidade – quando não compreendida em termos de realização homeostática, quando interpretada como opostos que estão em constante combate – temos uma perspectiva dualista, em que os opostos não se compatibilizam, não estão disponíveis à harmonia e à homeostase, promulgando-se o conflito (SANT'ANA-LOOS, 2013). Neste sentido, devemos lembrar que nós, humanos, categorizamos e classificamos o universo como meio de compreendê-lo melhor e assim de atuar nele de forma mais organizada. Mas o mundo não existe segregado em conceitos que se individualizam e se perfazem em si e per si só e tão somente; ele coexiste, com suas partes, em um todo dinâmico.

Os dualismos e as dicotomias nos conduzem ao não entendimento da realidade como dinâmica; levam-nos à percepção dos conceitos fechados em si mesmos (como, por exemplo, o que é real ou o que é imaginário). Tornam-nos por demais analíticos e fragmentadores da realidade; e menos sintetizadores, harmonizadores. Essa limitação das compreensões e conceitos vem concebendo uma ciência organizada em nichos, com perímetros bem delimitados e não dialogáveis entre si. Assim, a arte, a psicologia (com suas vertentes isoladas), a filosofia e todas as demais áreas da ciência se fecham em bases epistemológicas específicas, com seus referidos conceitos e modos de enxergar a realidade. E quase todos desprezam o fato de que o universo também consiste num todo em movimento – no qual as partes se influenciam e se determinam mutuamente.

Assim, a busca da compreensão da totalidade e a superação dos dualismos pode ser encontrada no *STAA* por meio de diversos pontos: na compreensão do mundo em conexão com o universo, e do homem com a natureza (e não da exclusividade de sua polarização); na maneira de se estruturar como uma teoria-método, ou seja, uma meta-teoria que busca a integração reflexiva de compreensões teóricas diversas; na integração de materialismo e idealismo no pensar e fazer ciência; e na compreensão do ser humano como um ser monista (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c).

3.1.2 Monismo

Partimos da premissa de que, para organizar melhor a nossa existência, é necessária uma melhor compreensão de quem somos (SANT'ANA-LOOS, 2013). A filosofia vem trilhando essa busca na compreensão dos seres humanos desde o seu surgimento, na Antiguidade. Nos últimos séculos, temos o surgimento da psicologia. No caminho dessa ciência, diversas perspectivas teóricas se focaram em diferentes vertentes do ser humano, na busca por compreendê-lo. Assim, na história dessa busca – do conhecimento de nossa espécie – é comum identificar categorizações que nos direcionam à fragmentação dos indivíduos e dos processos que fazem parte de sua evolução (LOOS, 2007).

Vygotsky (1991), psicólogo russo e importante contribuinte na compreensão do universo humano como um todo, destacou a necessidade de considerar suas diferentes dimensões: subjetiva, objetiva, cultural e as correlações possíveis entre elas; compreendendo o homem com um ser integrado: monista. Para tanto, ele considerou ser necessário uma teoria que auxiliasse na correlação das diversas teorias psicológicas em busca da compreensão deste ser humano monista e sua psique (SANT'ANA-LOOS, 2013).

O monismo, então, é a abordagem do todo enquanto realidade única, a qual é baseada em um só princípio – que converge a totalidade das coisas, da realidade. Por isso, busca a compreensão do ser humano de forma integral e integrada. Mas compreender o todo não significa abandonar suas partes e categorizações; significa, sim, também compreender como essas partes se organizam em um princípio único. É preciso entender as mínimas partes porque são elas que compõem o todo, sem esquecer que o todo também determina as partes. Assim, não há como dissociar o pequeno do amplo (Ibidem), até mesmo porque todos são regidos por um mesmo parâmetro formador da realidade. Do mesmo modo, para entendermos o indivíduo (como um todo), devemos considerar suas partes entendendo-as como correlacionadas e interdependentes (OLIVEIRA, 2010). Conforme o STAA, esse princípio unificador da realidade é a ação da busca da homeostase, da harmonia das partes em um todo integralizado e dinâmico, que converge as partes em um campo existencial estável. Mais precisamente no caso do ser humano, ainda de acordo com o STAA, esse princípio pode ser compreendido a partir da noção de *Célula Psíquica* (que será explicada mais à frente).

3.1.3 A compreensão do mundo e o caso do antropocentrismo

O antropocentrismo compõe um modo de perceber o mundo estruturado sobre a dicotomia homem-natureza. Ora, será que somos a primeira medida de todas as coisas, como proclamou Protágoras? Que estamos no centro de toda organização do universo? De certa maneira sim. Porém, não de todas as maneiras. Haja vista a perspectiva de que o cosmos, a realidade, pode ser visto como sendo infinito. E, em um universo infinito, todas as coisas podem ser colocadas como centro. Claro que, depois de isso ser feito, é preciso buscar uma forma de atualizar escalas e perspectivas para que a possível compreensão de mundo seja factível e comunicável. Ou seja, é possível se criar metodologias e teorizações de entendimento a partir de qualquer ótica, desde que não se perca de vista um olhar ampliado, uma meta-visão ou meta-abstração, para que outros pontos de vista possam compreender o que se apresenta enquanto dado da realidade, verdade realmente científica.

Assim, não podemos simplesmente descartar a ideia de que a realidade é formada pelo observador, pela nossa consciência. Sendo a dualidade (não o dualismo!) uma característica básica da realidade, eu sou eu, e o mundo é o outro; pois o mundo chega a mim, primeiramente, por meio de “minha” percepção e “minhas” sensações. Logo, o homem é o homem (eu sou), e a natureza e o universo constituem o outro⁶ (ele é).

Entretanto, não podemos rejeitar que o mundo no qual o homem está inserido também se constitui uma materialidade existencial; e que a dualidade homem x universo (mundo) deve conduzir à dialogicidade e não à dicotomia, que desagua no dualismo. Se a compreensão do homem dissociado da natureza significa um grande passo para o entendimento da vida, olhar para si mesmo como parte de um todo, representa uma jornada primordial. Sendo assim, precisamos compreender a natureza a partir de nós mesmo, mas ir além, também nos compreendendo a partir da (e na) natureza.

Olhar o mundo a partir dele mesmo, e não somente a partir de nós, significa abrir possibilidades a outras concepções e ideias; compreender a nossa conexão

⁶ LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

com o todo, e como nos apresentamos no universo; e ainda, notar que o mundo existe antes mesmo que nós. Lembremos que, segundo Piaget (1977, *apud* PALUDO, 2013), nós nos construímos na atuação sobre os meios físico e social; sendo que não é possível separar o nosso desenvolvimento de nossa experiência, logo da dinamicidade da realidade.

3.1.4 Materialismo e Idealismo

Outra dicotomia importante a ser mencionada diz respeito ao materialismo-idealismo. Bem, basta estar na academia (contexto principal de produção da ciência) para perceber que o paradigma materialista é predominantemente aceito no universo da ciência como sendo o mais adequado. Já falamos um pouco sobre o idealismo e o materialismo na educação, agora se faz relevante estendê-lo à ciência.

Para o *STAA*, o maior problema existente entre concepções idealistas é ir ao plano ideal e ter dificuldade de se reconectar com a realidade concreta. Ora, nesse sentido, podemos destacar duas formas de conceber idealismos: a primeira é a crença em pensamentos postos, já de partida, como pertencentes a outras instâncias que não as do mundo em que vivemos (como o fazem alguns postulados religiosos, por exemplo), ou seja, a transcendência. São idealismos que buscam se desconectar da instabilidade dinâmica da materialidade. A segunda versa sobre ideias que possuímos serem possíveis sobre o mundo real e que desejamos que se concretize; crenças ligadas à concretude que almejam a melhoria da existência humana – visto aqui como um idealismo positivo.

Em contrapartida, a crítica que levantamos à concepção materialista diz respeito a sua redução aos dados materiais sem uma reflexão ou questionamento maior que os reconecte com o todo. Ou seja, o materialismo nega a existência de um sentido primordial que caracteriza a manifestação dos fenômenos da realidade. Nega uma essência que possa guiar a reflexão sobre o sentido da vida e das coisas (e suas existências). Assim, por exemplo, é visto como “normal” não se precisar ir além do recorte escolhido em uma determinada pesquisa científica. Isso porque, sem um parâmetro de um sentido integralizador das coisas, essas acabam por ocultar algum sentido em si e encontrá-lo deveria, justamente, ser o objetivo da ciência, de forma geral.

Mas, organizar e compreender a realidade puramente material nem sempre versa sobre o que desejamos para essa realidade e que diretrizes traçaremos em busca de mundo melhor, que simplesmente possa proporcionar o bem estar existencial, que é, por definição, a motivação da ciência. Logo, assim como o idealismo, o materialismo também possui suas duas facetas: pode nos presentear com a compreensão analítica do mundo concreto, mas periga nos encaixotar em verdades secas, distanciando-nos de anseios e impulsos sobre a resolução da existência de modo integral. Deste modo, a existência sem solução promulga a dificuldade de ser do homem (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). Ou seja, enquanto os pontos de vista, ou idealista ou materialista, não se tornarem passíveis de convergência, harmonia, realizando adaptações, um em relação ao outro, que possam ser comunicáveis e aceitas como logicamente coerentes também na perspectiva “contrária”, estaremos sempre aquém de uma perspectiva homeostática (tanto entre nós, membros de uma mesma espécie, quanto com o restante da realidade), logo frequentemente instáveis.

Por esse motivo, segundo o *STAA*, nenhuma teoria deveria ser organizada sem acessar o universo idealista, e nenhuma poderia conceber questões não conectáveis ao mundo concreto. Contudo, o que se observa nos caminhos da ciência é um percurso cíclico, no qual as visões se intercalam e se negam mutuamente, sempre reduzindo a aceitação da outra numa dicotomia perene. O que se deixa de vislumbrar é que, ao escolher uma visão, a outra não se extingue automaticamente; ela coexiste em outro lugar. E se está algures, não está ao nosso alcance para a homeostase da realidade integral.

E como juntá-las?

3.1.5 O *STAA* como uma meta-teoria

O *STAA* busca se estruturar enquanto uma meta-teoria, ou seja, uma teoria-método. Uma meta-teoria significa uma teoria que se organiza como um método de reflexão sobre outras teorias, o que possibilita uma “visão de sobrevoo” sobre o que elas, em conjunto, representam. Ou seja, ela não busca compreender sozinha a realidade, mas entende que outras teorias já descobriram e versaram sobre o mundo de acordo com óticas plurais e produziram contribuições que não podem ser descartadas. Isso porque cada uma delas, como um possível centro de um universo

infinito (ou suficientemente amplo para que funcione, matematicamente mesmo, como infinito), se “manuseada” com suficiente acuidade, pode representar uma verdade, um dado, relevante na construção de uma existência integralizada harmonicamente ao todo. Como dito anteriormente, somente é preciso se desvendar um método (meta) que coordene a busca dos denominadores comuns que integralizem as diversas perspectivas no desvelamento do fenômeno objetivado, nas questões de escalas e perspectivas sobre como cada uma afeta e é afetada pela outra.

Deste modo, para entender a realidade, faz-se necessário uma espécie de sobrevoos com o intuito de conectar tudo que já foi dito sobre ela, com a cautela de analisar o que as teorias apresentam de proximidade e de distanciamento, compreendendo os conceitos em suas origens teóricas, mas indo além: desenvolvendo uma forma ampliada destes que possibilite o diálogo e a conexão entre as várias ideias de mundo (SANT’ANA-LOOS, 2013; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c). E sempre se levando em consideração o fato de que deve haver um princípio único que os integralizam de forma natural, como parte de um universo que, dinamicamente, está aí, a olhos vistos, funcionando conectadamente.

Essa visão está ligada à crítica dos recortes científicos exacerbados, que direcionam o modo de compreensão da realidade a partir de alguma situação muito reduzida. Obviamente, o foco direcionado de todas as ciências básicas, com métodos analíticos (iterativos), constitui uma tarefa importante; mas isso representa apenas uma etapa na compreensão da realidade. Sendo que, sem um ângulo aberto ao todo, o pequeno se desconecta de seu contexto e pode levar a um viés que, em algum momento, desaguará no desequilíbrio, na instabilidade, na crise, no obsoletismo. Assim, é preciso a fluidez entre a visão do todo e a visão das partes, num movimento contínuo de ir e vir: tarefa a ser realizada por uma meta-teoria, ideia já sugerida por Vygotsky (VYGOTSKY, 1991; SANT’ANA, 2013).

O que justifica o surgimento contínuo de novas teorias na ciência? Não seriam os vazios ainda não explicados? Porém, quando uma nova teoria se coloca como oposta e nega alguma teoria anterior de modo exacerbado, cria novos vazios, e a compreensão do todo permanece comprometida. Então é necessário perceber que as teorias podem ser complementares, que elas buscam (ou deveriam buscar)

preencher o que falta na outra (e não combater, eliminar a outra). Cada teoria lança um olhar sobre o mundo e, quando se fecha nesse olhar, cria barreiras de comunicação com as outras. E pior, barreiras de comunicação entre as pessoas, a base de toda criação e manifestação científica. Mas a realidade (concreta) se constitui como um todo, ela não se dá em partes, de forma interrupta. O foco e a redução dos fenômenos são importantes como auxílio na compreensão, mas é preciso voltar ao todo – mesmo que este todo possua, aparentemente⁷, contradição entre as partes.

Há ainda a possibilidade de teorias tradicionalmente colocadas como opostas estarem versando sobre a mesma coisa, buscando resolver o mesmo problema; contudo, usando outras palavras e constructos (LOOS; SANT'ANA, 2010). Neste aspecto, no intuito maior da ciência – que é resolver problemas de existência – o que o outro diz ou já disse pode ser fundamental para a compreensão do que buscamos resolver agora. Perceber as soluções já encontradas pode significar otimização de energia, um dos pressupostos para o alcance da homeostase.

Assim, o STAA busca não esquecer seu motivo maior de existência enquanto ciência: a resolução dos problemas humanos na busca pelas “interações em ordem” (SANT'ANA, 2013); e da melhoria do “ser homem” no mundo. E ser uma meta-teoria significa *saber* compreender os avanços e contribuições científicas anteriores, intencionando caminhar adiante, guiando-se para isso por um princípio universal: toda a realidade tende a convergir para a homeostase, de uma forma ou de outra; e toda necessidade, logo vontade existencial, buscar suprir esse devir.

3.1.6 Peculiaridades acerca da dificuldade de ser do homem

Como já destacamos anteriormente, costumamos dividir a natureza entre nós seres humanos e os outros animais. Passamos muito tempo nos distinguindo do “resto” da natureza e exaltando nossa supremacia. Contudo, essa distinção, comumente, mais nos dificulta a existência do que nos harmoniza (SANT'ANA, LOOS, CEBULSKI, 2010).

⁷ *Aparentemente* porque, por definição, a ciência deveria buscar a superação das contradições, dos paradoxos, dos causadores de crise e de falta de harmonia e homeostase entre os fenômenos.

Segundo o STAA⁸, se pensarmos com criticidade, despindo-nos dessa ânsia por sermos obrigatoriamente “melhores”, veremos que não existe em nós, nenhuma característica específica que não possa ser encontrada em outro lugar na natureza. Em um olhar refinado, podemos dizer que não há algo *exclusivo* em nossa espécie, que não possa ser encontrado em outro animal no mundo. E o que faz com que nos concebamos tão distintos? O que acontece é que identificamos em nós, humanos, a ampliação de certas capacidades, um tipo de salto evolutivo. E quando esse salto é muito extenso, desenvolvemos a impressão de uma especificidade nossa, uma capacidade única.

Mas, retornemos a um ponto antes de dar sequência ao argumento. No que concerne às dificuldades de ser homem e a inserção na realidade, o STAA acredita que todos os seres vivos – e isso inclui os humanos – precisam resolver cotidianamente a sua existência; sendo que o ser humano se destaca por lidar com a realidade de uma maneira peculiar. Esta peculiaridade se institui não por características únicas e inexistentes em outros seres da natureza, mas pelo nível de diferenciação entre estes últimos e nós.

Ao retomarmos os primórdios da história do planeta, veremos, por exemplo, que características físicas determinaram a supremacia de algumas espécies em outros tempos. E que, mesmo hoje, todas as espécies apresentam alguma especificidade “instrumental” que garanta sua subsistência. Ser veloz, ser grande, ser forte, ter um olfato hiperdesenvolvido, olhos aguçados para longas distâncias, etc. Fisicamente, nós humanos não apresentamos nenhuma dessas vantagens, mas nos destacamos pelo modo abstrato (simbólico) como somos capazes de lidar com a realidade.

3.1.7 O lidar com a realidade

Compreendamos melhor tal premissa discorrendo sobre dois conceitos apropriados pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*: a *iteratividade* e a *recursividade*.

⁸ LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

A *iteratividade* representa a maneira como lidamos com a realidade passo a passo, diante de nosso ambiente próximo; ou seja, uma lida pragmática e analítica de resoluções imediatas. O primeiro passo no reconhecimento do outro – coisas ou seres – é sempre iterativo.

Porém, uma vez que a realidade demonstra padrões e modelos que podem ser apreendidos, os seres são capazes de se utilizar dessas apreensões já realizadas em outros momentos e “pular etapas” na resolução da existência cotidiana. Esta maneira de lidar com a realidade é a *recursividade*; ela significa a instituição de modelos, padrões, de solução para questões estabelecidas acerca do ambiente em que se vive. Quando se tem “soluções prontas”, “coisas pré-resolvidas”, a energia que seria direcionada para alguma solução pode ser aplicada em uma nova situação, ou no aprimoramento desta situação específica já conhecida. A recursividade nos permite, então, liberando-nos da lida com coisas já previamente resolvidas, o aprofundamento de novas soluções, a busca de padrões mais elaborados de resolução dos problemas com os quais nos deparamos.

A recursividade não constitui conquista única do ser humano, isso porque há diferentes níveis de recursividade. Apesar disso, ela se apresenta para nós como um salto qualitativo na resolução dos problemas imediatos, expandindo as possibilidades de resolução para a dimensão simbólica, o lidar abstrato.

Para melhor compreensão quanto à permutação entre os modos iterativo e recursivo de lidar com a realidade, faz-se necessário entender os diferentes níveis de abstração humana.

3.1.8 Os níveis de abstração

A abstração constitui a capacidade de se “distanciar” da vida concreta; ou seja, de criar representações mentais dos objetos da realidade e raciocinar sobre eles de modo imaginário. Para a maioria dos estudiosos, estes níveis se organizam em quatro classes. O STAA destaca os níveis enunciados por Devlin, em seu livro *O Gene da Matemática* (2008), por estarem de acordo com a perspectiva apresentada; acrescentando, porém, um quinto nível, a *meta-abstração*.

Quadro 1 – Os níveis de abstração

OS NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO			
Nível	ABSTRAÇÃO	PERSPECTIVA SISTÊMICA	DIMENSÃO CÉLULA PSÍQUICA
1	– <i>Estímulo – Resposta</i> –	Interacionismo	ALTERIDADE
2	– <i>Causa – Efeito</i> –	Realização Sistêmica – Objetividade	IDENTIDADE
3	<i>Linguagem (Simbólico)</i> (<i>Alicerce do Pensamento</i>)	Hipersensibilidade aos Nexos (Atrator) (Sistemas Comprometidos em 'Tecidos')	TRANSLAÇÃO COMUNICATIVA (<i>Equilíbrio Entrópico - Homeostase</i>)
4	Pensamento 'Distanciado'	Idealização Sistêmica – Subjetividade	SELF
5	Meta-Abstração	Monismo (Realidade: Princípio Único)	RESILIÊNCIA "AMPLIADA"

(LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Na abstração de nível 1, não existe, de fato, o que conhecemos por "abstração". Todos os objetos em que pensamos são reais e estão disponíveis no ambiente imediato, portanto, diretamente acessíveis à percepção. Lidamos com eles de modo direto (pragmático) e/ou os imaginando deslocados e arrumados de outras maneiras – o que caracteriza um pensamento abstrato primário. Para o autor, muitas espécies de animais são capazes da abstração de nível 1.

A abstração de nível 2 se refere a pensamentos a respeito de objetos reais conhecidos pela pessoa que está pensando. Entretanto, esses objetos não precisam estar dispostos no ambiente imediato. Os chimpanzés e outros primatas demonstram capacidade da abstração de nível 2.

Na abstração de nível 3 aparece o que se caracteriza como linguagem simbólica: pensa-se em objetos reais que se pode ter conhecido por meios diversos, mas que nunca se encontrou na realidade. Há a possibilidade de combinações ou versões imaginárias de objetos reais – Devlin (2008) exemplifica este nível com um unicórnio (imaginário): combinação de um cavalo (objeto real) com chifres (objeto real). Assim, destaca que, apesar de imaginários, os objetos da abstração de nível 3 podem ser descritos em termos de objetos reais. Segundo o autor, apenas os humanos parecem capazes da abstração de nível 3.

A abstração de nível 4 alude ao pensamento matemático: delineiam-se objetos abstratos que não foram abstraídos diretamente do mundo real. O raciocínio está imerso no mundo simbólico, sem conexão direta com a realidade (DEVLIN,

2008). Aqui, deve-se ler a matemática como ciência que busca representar as relações entre os seres da realidade de modo simbólico; criando, porém, representações sobre representações (as quais vão se distanciando do mundo real), desenvolvendo o que se conhece como raciocínio lógico-matemático.

Já na abstração de nível 5, a meta-abstração, original a partir do *STAA*, há a possibilidade de o indivíduo perscrutar a convergência da realidade dinâmica de forma integralizadora (monista), logo estruturalmente harmônica e funcionalmente homeostática (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Nesta perspectiva, esse nível de abstração pode ser visto como a dimensão de discernimento e resolução da questão existencial que capta os “atratores estranhos” que podem “reestruturar” uma realidade dita “fora da ordem” rumo a um sentido “em ordem” (homeostático). No limite, é a perspectiva de abstração que, psicologicamente, fomenta a resiliência (em um sentido ampliado), conforme o *STAA*.

Seguindo esta classificação, a qual é denominada pelo *STAA* de dimensões de abstração ou dimensões de realidade, temos cinco níveis que se caracterizam por tipos de relações diferentes: 1. nível de ambiente imediato presencial, caracterizado pela relação entre estímulo e resposta; 2. nível do ambiente imediato não presencial, que constitui as relações de causa-efeito; 3. nível de abstração sobre coisas conhecidas por outros meios que não do objeto real, que fundamenta as relações simbólicas (linguagem); 4. nível da abstração pura, pensamento matemático, que se caracteriza como “pensamento desconectado”; e 5. o nível de abstração transcendente, pois integraliza, buscando estabilizar harmonicamente a realidade, o que só pode ser perscrutado em meta-visão ou em “sobrevoo”⁹ (fora da materialidade, da experiência propriamente empírica).

Na perspectiva do livro “O Gene da Matemática”, a abstração de nível quatro é posta como desconectada da realidade. Nesse sentido, o *STAA* revê o conceito, reconhecendo-o não como pensamento desconectado, mas como pensamento “distanciado”. Isto porque, mesmo que aparentemente desconectado da realidade concreta, o pensamento lógico-matemático pode ser visto como um aprofundamento da compreensão das relações do mundo, o que, em última análise, é, tecnicamente,

⁹ Aqui, o termo *sobrevoo* deve ser conectado com a ideia de circularidade; ou seja, um olhar de cima que busca a conexão entre as partes, por vislumbrar o todo, mas que também visa o retorno ao pouso após a compreensão ampliada.

apenas um distanciamento. Logo, mesmo que sua estruturação não se paute nos próprios objetos da realidade, ela versa sobre a compreensão desta realidade¹⁰, a despeito de ela estar bastante distante, com diversas realidade sobrepostas.

Pois bem, o que nos faz humanos é a capacidade de evocar os níveis de abstração três e quatro, e poder criar representações simbólicas das coisas da realidade. Ora, uma vez nos relacionando com a realidade de forma recursiva, começamos a formar conceitos, categorias, dar identidade às coisas e identificá-las com outras coisas, e então formar a linguagem simbólica. Logo após o desenvolvimento da linguagem simbólica (característica do nível três), somos capazes de realizar abstrações do nível quatro.

Neste aspecto, destacamos que nós, seres humanos, podemos nos “esticar” até o “mundo das ideias” (nível 4), mas, algumas vezes temos dificuldade de retornar; passando a lidar com a realidade concreta a partir de um reconhecimento puramente abstrato dela. Disto decorre um dos problemas humanos: a dificuldade de perceber todos os níveis de existência no lidar com a realidade e suas peculiaridades, como também de transitar entre eles. Ora, cada modo de lidar cumpre uma função, tendo, por isso, sua importância específica. E somente a capacidade de reestruturar todos os níveis em uma única perspectiva de realidade, pela meta-abstração, por meio de um sentido de *resiliência ampliada*, poderá nos fomentar o bem estar existencial, já que apenas desse modo conseguimos solucionar os paradoxos, contradições, entre um nível e outro. Além disso, é por esse caminho também que podemos sincronizar as dimensões da realidade, dirimindo anacronias e desníveis. Igualmente, é assim que “destravamos” as crises, saímos das redundâncias que nos viciam e nos “embotam” o desenvolvimento. Ainda, é desse modo que preenchemos as lacunas, os espaços que nos impedem de avançar rumo ao bem estar, à evolução plena de nossas competências (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013).

Segundo o STAA, os níveis 1 e 2 de abstração são fundamentalmente iterativos, constituindo o ambiente concreto, logo, o lugar onde a vida “realmente acontece”. Já os níveis 3 e 4 são majoritariamente recursivos: são instrumentos de

¹⁰ LOOS-SANT’ANA, H.; SANT’ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

adaptação da espécie para lidar com o meio, intervindo no que for necessário para instituir a sobrevivência da melhor maneira. Mas – e aqui reside algo importante – não é na abstração que a vida, de fato, acontece e deve ser “solucionada”: é na vida concreta. Por isso, precisamos nos valer da abstração de nível 5 para termos a melhor noção possível de como reconectar a realidade que a analiticidade da abstração fragmentou. Então, se para chegarmos aos níveis mais avançados é preciso passar pelos anteriores, e se as “coisas” criadas nos níveis 3 e 4 são para melhor adaptação e qualidade na existência que se dá, de fato, nos níveis 1 e 2, só podemos concluir que todos os níveis são imprescindíveis ao bom desenvolvimento.

Mas a capacidade de fluidez harmônica entre os níveis, infelizmente, ainda não se constitui como característica plenamente desenvolvida da espécie humana como um todo. Podemos dizer, por exemplo, que há pessoas que fluem para o nível 4 – da abstração distanciada – e têm dificuldades de retornar, vivendo de forma idealista (distante da realidade). Acreditamos que alguém que se desenvolva de maneira vigorosa até o quarto nível, e não aprenda a retornar para os níveis do ambiente imediato, possa sentir dificuldades nas interações humanas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b). Isso porque, um olhar, um abraço, uma conversa amiga... acontecem, efetivamente, nos níveis 1 e 2!

Então, o *STAA* compreende que um dos problemas graves a se resolver, evoluir, da espécie humana está na incapacidade de transitar de modo fluido entre os níveis da realidade; e que é preciso aprender a fazer este ir e vir de forma mais contínua e suave. É por esse motivo, então, que o *STAA* propõe a existência desse quinto nível de abstração: a meta abstração – ou seja, capacidade de “abstrair sobre a abstração”, compreendendo os outros níveis e a possibilidade de fluidez entre eles. A partir da abstração do nível 5, ou a quinta dimensão, podemos saber como nos locomover entre as dimensões da realidade; vendo, em uma visão de sobrevoo, as quatro anteriores e sabendo como fluir entre elas; compreendendo a importância do retorno aos níveis 1 e 2. Assim, quanto mais se domina esse nível abstracional mais se é resiliente. Isso no sentido mais básico do termo; isto é, ter a capacidade/habilidade de se “esticar”, assumir diversas manifestações existenciais, perfazer inúmeras formas instrumentais de ampliar o fenômeno da vida, e, ainda, conseguir retornar a um Verdadeiro Eu, aquele que, ao mesmo tempo, é diverso de

tudo e de todos, sendo único, mas é também igual, pois é parte do universo, que é uma totalidade, acontecendo, autotecendo-se.

Isso é necessário porque a predominância em um dos dois modos de lidar com a realidade – iterativo, materialista, correspondente aos níveis de abstração 1 e 2; e recursivo, idealista, correspondente aos níveis de abstração 3 e 4 – limita a capacidade de resoluções cotidianas, ao passo que o equilíbrio e a permutação entre eles ampliam essa capacidade resolutiva, uma vez que garantem uma relação ao mesmo tempo criativa e concreta com o mundo, ou seja, monista.

Nesse ponto, podemos retornar à reflexão sobre o problema cotidiano de resolver a existência; e destacar entre os problemas reais a serem resolvidos, a qualidade das interações humanas. Paludo (2013) destaca que, segundo Piaget, o que permite entender a realidade e resolver os problemas dela são as interações do sujeito com o exterior. O STAA acredita que é justamente na interação com o outro – seres ou coisas – que nasce a afetividade: a capacidade/habilidade *de afetar e de ser afetado*, gerando desenvolvimento.

Retornando à questão de diferenciação do ser humano perante a natureza, podemos agora dizer que todas as espécies lidam com a realidade, com o ambiente ao seu redor e com o problema de resolução cotidiana de existência. Entretanto, apenas o ser humano centra esta resolução predominantemente em sua psique. Cada animal foca sua realidade em algum sentido (o cachorro no nariz, a águia nos olhos, por exemplo); cada espécie tem sua particularidade na qual se concentra como seu auge de instrumentação para lidar com a realidade de forma “embutida”, como corporeidade natural. O auge do ser humano está no aprofundamento dos níveis de abstração e a construção da instrumentalização da solução da existência de modo exterior, na sua criatividade cultural, social, tecnológica (as ciências e as respectivas técnicas) e de sensibilidade (a arte e a sua fomentação catártica, promotora do diálogo com a realidade). E podemos completar, ainda, que é exatamente este salto evolutivo, este modo específico de refletir e ser capaz de modificar o ambiente ao redor, caracterizado pela capacidade de distanciamento deste ambiente na abstração, que poderá nos conduzir, quando estabilizarmos esse salto evolutivo, a uma solução ainda não harmônica na lida com a realidade concreta. Assim, o debate sobre a psique nos é fundamental.

3.2 ASPECTOS PSICOLÓGICOS EM QUESTÃO

Este trabalho se caracteriza por buscar compreender o desenvolvimento de adolescentes submetidos a processos de vivência e criação teatrais em ambiente escolar. A compreensão deste desenvolvimento será pautada no entendimento da célula psíquica humana tal como trazida pelo *STAA* em forma de quatro categorias (ou funções psicológicas) principais: identidade, *self*, alteridade e resiliência. Há ainda uma quinta categoria: o verdadeiro Eu (esta foi, no presente trabalho, incorporada à fundamentação teórica já após a construção de dados, não compondo o processo de levantamento e análise da pesquisa)¹¹. Entretanto, faz-se necessário versar sobre outras questões envolvidas do desenvolvimento psicológico no ser humano; questões estas que são anteriores ao mergulho na própria célula psíquica.

3.2.1 As dimensões existenciais

Entre as primeiras questões e mais importantes está a nossa compreensão sobre as dimensões existenciais. Ora, muitas são as dimensões da existência humana e, na compreensão psicológica, há diversas formas de categorizar aspectos dessa existência.

Este tópico visa elucidar o que consideramos como dimensões para este trabalho; sendo que a discussão sobre essas dimensões será desenvolvida em outros tópicos.

A primeira categorização das dimensões existenciais já foi discutida nas bases epistemológicas do *STAA*: a iteratividade e a recursividade. Estas constituem o primeiro modo de compreender a existência, organizando-se na maneira como nos relacionamos com a realidade. Esta primeira categorização está diretamente ligada aos níveis de abstração do ser humano; os quais estão sendo compreendidos como uma espécie de subdivisão dos dois modos citados acima.

A segunda categorização se apresenta na dualidade cognição-afetividade, sendo dois aspectos da existência humana que vêm sendo discutidos e contrapostos desde as primeiras reflexões sobre o que é “ser humano”. Essa

¹¹ Apesar de não compor a pesquisa de campo, consideramos fundamental a compreensão integral da Célula Psíquica.

categorização será discutida adiante, na busca por entender a dicotomia entre tais instâncias e superá-la, com vistas à compreensão de um indivíduo monista.

A terceira categorização é a estruturação da célula psíquica: a busca por compreender e organizar os aspectos fundamentais no desenvolvimento ontológico dos indivíduos. Essa categorização, que também será discutida adiante, é a base de análise do *STAA* sobre os aspectos psicológicos inerentes à peculiaridade da existência humana.

Cada uma dessas formas de categorizar se mostra importante na medida em que possibilita a ampliação do olhar sobre a existência como ser humano, a inserção desse ser humano no mundo e os desenvolvimentos filo e ontogenético. Entretanto, admitimos nesse trabalho que essas dimensões se inter cruzam e coexistem dinamicamente; elas se influenciam e determinam, não havendo cisão real entre as partes, mas uma categorização com fins exclusivamente analíticos.

3.2.2 Cognição e afetividade

Um aspecto primordial quanto às questões psicológicas é a discussão sobre cognição e afetividade. Isto porque o presente trabalho, ao focar na arte, lança mão de um olhar para as questões afetivas, enfatizando não só sua importância, como também sua correlação com os aspectos cognitivos. Compreendamos.

Podemos dizer que uma dicotomia bem presente na compreensão do ser humano está na díade razão-emoção. Paludo (2013) destaca que os processos emocionais e racionais foram considerados opostos por muito tempo. Segundo Loos (2007), que faz uma breve retrospectiva sobre o assunto, este debate iniciou-se desde que os “primeiros filósofos desvincularam-se da exclusiva preocupação com os fenômenos da natureza, passando a tecer especulações sobre o ser humano e sua interioridade” (Ibidem, p.13). Os aspectos cognitivos (razão, inteligência) e afetivos (emoções, desejos) foram compreendidos como abrigados na parte imaterial do ser humano: a alma.

A partir de Sócrates (469-399 a.C.), a razão passou a ser vista como a principal característica do homem; e em Marco Aurélio e Sêneca o âmbito afetivo foi considerado como perturbador da razão, sendo idolatrada esta última. Entretanto, o auge da racionalidade vai se estabelecer com o antropocentrismo renascentista e com as ideias de Descartes (1596-1650). Como contraponto à supremacia da

racionalidade, destaca-se Pascal, filósofo que compreende a importância da razão como característica humana, mas defende que não se deve acreditar única e demasiadamente na razão, pois as emoções possuem um potencial não palpável sob a ótica racionalista (Ibidem).

Loos (2007) também põe em evidência Kierkegaard (1813-1855) e os pensadores existencialistas.

A objetividade pura é uma ilusão, sustentou Kierkegaard, voltando-se para a experiência imediata do homem e para a sua subjetividade não como algo oposto à objetividade, mas como “aquela experiência viva em que a objetividade e a sua subjetividade têm suas raízes”. Assim recupera-se um indivíduo visto como “organismo que pensa, sente e quer ao mesmo tempo” (May, 1977). Para ele a paixão, usada no sentido de compromisso total, não poderia ser divorciada do pensamento. (Ibidem, p.14).

Ora, se a filosofia viu esse debate permear toda a sua história, não é diferente com a psicologia, que surgiu como ciência em meio à busca pela objetividade racional. Sendo assim, “a negação da subjetividade e da afetividade em nome de uma ‘higiene’ científica e tecnológica predominou ainda durante muito tempo, em quase todas as áreas.” (Ibidem p.14).

No surgimento da psicologia, a Análise Experimental do Comportamento (ou Behaviorismo) postulava ser necessário e suficiente estudar o comportamento humano; e na primeira metade do século XX acreditava-se que “as leis da aprendizagem seriam igualmente aplicáveis a todos os ambientes, espécies e indivíduos. [...] Assim, pouco ou nada importava *quem* estivesse aprendendo ou *o que* fosse aprendido” (Ibidem, p. 15). Os limites desse modelo abriram espaço para o surgimento da Ciência Cognitiva, que “não chegou a negar a existência de fatores tais como a cultura e a afetividade, mas, limitada pelas premissas que a alicerçavam, não podia considerá-los, construindo um sistema de processamento à margem deles.” (Ibidem, p. 17).

Até então, a psicologia não podia explicar, por exemplo, a origem dos significados, uma vez que os signos são carregados de sentido e são criados e apropriados de acordo com as relações afetivas com o meio. Tais limitações levaram à compreensão de que o ser humano não se constrói nem se explica por estritas relações de causa-efeito. “Assim teve início, na década de 1980, um novo tipo de pesquisa, que tem buscado elucidar alguns dos aspectos dinâmicos do

conhecimento. Muitas investigações passaram a incluir as questões afetivas.” (Ibidem, p.17).

Passou-se, então, a levar em consideração os afetos, dando início a uma disputa entre cognição e afetividade e a possível supremacia de uma perante a outra. Tal fato encaminha três modos diferentes de correlacionar os dois aspectos. Um deles, majoritário na história dessa díade, é a supremacia da cognição; o segundo, a supremacia da afetividade perante a cognição, considerando-a anterior e independente dos processos cognitivos; e o terceiro modo os compreende de forma inter-relacionada: percebendo a influência da cognição na organização dos aspectos emocionais e da afetividade na constituição da cognição (Ibidem).

Destacam-se como autores proeminentes na psicologia e que forneceram novas possibilidades à compreensão do ser humano a partir da interação entre a cognição e a afetividade, Jean Piaget, Henri Wallon e Lev S. Vygotsky. Destacaremos algumas das contribuições de Vygotsky pela correspondência de ideias com o STAA.

Este pesquisador russo, em sua fundamentação da psicologia sóciohistórica, considerou a evolução da espécie humana (filogênese) e dos indivíduos (ontogênese), defendendo o papel fundamental da mediação simbólica compreendendo a cultura como um ‘palco de negociações’ (LOOS, 2007; OLIVEIRA, 2010):

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Nesse sentido, o processo de internalização, que corresponde ao próprio processo de consciência, é também um processo de constituição da subjetividade, a partir de situações de intersubjetividade. (LOOS, 2007, p. 22).

E, nesse ponto, destacamos a compreensão monista de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano: para esse autor, não existe separação entre cognição e afetividade, e estas duas instâncias estão intrinsecamente ligadas aos fatores sociais; sendo que as interações humanas se dão com a participação integrada dos dois fatores nas trocas sociais simbolicamente mediadas. E, no que diz respeito ao desenvolvimento filogenético, é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que conduz os seres humanos à capacidade de experienciar emoções sofisticadas (Ibidem).

Observa-se que, no transcorrer do século XX, uma nova visão da realidade começou a emergir, com a lenta tomada de consciência acerca do estado de inter-relação e de interdependência essencial entre os fenômenos, sejam eles físicos, biológicos, psicológicos, sociais ou culturais. Aos poucos, essa visão tende a levar a transcender as atuais fronteiras disciplinares e a explorar os limites de um novo paradigma. (Ibidem, p. 25).

Seguindo esta compreensão, Oliveira e Stoltz (2010) apresentam que “Por muito tempo, e hoje isto ainda ocorre, pensou-se a educação da criança de forma fragmentada. A família era vista como a promotora do desenvolvimento afetivo e social; a escola, do cognitivo.” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 78). As autoras acrescentam que, atualmente, esses aspectos são entendidos de forma inter-relacionada e interdependente, o que implica, para o desenvolvimento, a necessidade de estímulo do conjunto, harmonicamente.

Paludo (2013) – baseada no STAA – defende que o desenvolvimento do ser humano se dá em toda a sua amplitude: cognitivo, afetivo, motor e social; e que um paradigma com a predominância de um dos aspectos (cognitivo) entrava “a compreensão e a análise efetiva do ser psicológico completo” (PALUDO, 2013, p. 36). Sobre essa inter-relação dos aspectos psicológicos do ser humanos, Sant’Ana, Loos e Cebulski (2010) se contrapõem à soberania cognitiva e colocam que “[...] das relações estabelecidas ao longo de suas trajetórias existenciais entre as coisas e os seres, nascem os afetos.” (p. 110). Sendo assim, os seres humanos *afetam* e são *afetados* pelas coisas e seres, sendo a razão o modo humano de “formatar” a sua afetividade (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010):

Tal premissa pode contribuir com o pensamento educacional ao (re)integrar a afetividade e a cognição, ao contrário do que se vem praticando: um privilégio exacerbado da educação racionalista. Essa (re)integração pode ocorrer pela conjunção da Arte, da Filosofia e da Psicologia, o que, de certo modo, defende a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner. (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 110).

Mas, para que ocorra tal integração, faz-se necessária a compreensão do termo *afetividade* na ciência. Paludo (2013), fundamentando sua pesquisa no STAA, também compreendeu como fundamental o aprofundamento do termo, realizando uma revisão bibliográfica sobre ele. Segundo a autora, por conta da herança positivista, o estudo sobre a afetividade é um acontecimento recente; uma vez que

esta era vista como um estorvo para o sujeito racional, bloqueando os processos cognitivos. Desse modo, a revisão bibliográfica de Paludo (2013) aponta para uma desvantagem da afetividade no que concerne à produção científica. Outro apontamento da autora diz respeito à turvação do termo afetividade: levanta que este vem sendo tratado em correlação com a cognição, mas que pouco se traz sobre sua definição. “Ao tratar sobre emoção, constata-se que os estudos apresentam múltiplos aspectos, implicando a consideração de fatores fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais.” (PALUDO, 2013, p. 37).

Dentre a pluralidade na compreensão do termo aparecem outros termos: emoção, sentimento e paixão; e, neste ponto, destacamos mais uma vez a contribuição de Vygotsky. Segundo Paludo (2013), este autor compreende emoção e sentimento como coisas diferentes: a emoção possui uma base biológica, existindo um processo no qual emoções instintivas (primárias) são desenvolvidas, evoluindo para emoções superiores. Como consequência desta compreensão, as emoções não desaparecem, mas se desenvolvem em correlação com os processos cognitivos (PALUDO, 2013).

Ao destacar a importância da afetividade e sua correlação com a cognição na constituição de um ser monista, Vygotsky (2010 *apud* PALUDO, 2013) contribui para a percepção do papel da emoção para a autorregulação do ser. “Nesse sentido, se determinada atividade é realizada com alegria a tendência é repetir; caso contrário, na presença de repulsa, empreende-se uma busca por interrompê-la.” (PALUDO, 2013, p. 38). Sendo assim, a emoção é um marcador do bem-estar e proporciona a validação de experiências através das emoções positivas. No caminho inverso,

[...] quando os sentimentos estão bloqueados, o sujeito pode ter dificuldade em processar o que aprende intelectualmente. Nesse mesmo raciocínio, Greco *et al* (s.d) destaca que as emoções positivas são indispensáveis para o desenvolvimento psicológico do ser, como construção e ampliação do pensamento criativo, do conhecimento de si, do outro e das situações; busca de novas informações; aumento de recursos intelectuais, propiciando alto rendimento acadêmico e autopercepção ante situações negativas, o que permite ao indivíduo uma melhor performance frente a dificuldades (resiliência). (PALUDO, 2013, p. 40).

Vemos, então, que já não se deve denegrir a afetividade (constituída de emoções e sentimentos) em função da cognição; uma vez se tenha compreendido a importância de ambas. Para este trabalho, que opta e acredita numa concepção

integrada – monista – do ser humano, a dissociação é incoerente e danosa ao desenvolvimento, tanto ontogenético quando filogenético.

3.2.3 Interação social e linguagem

Interação social e linguagem constituem outros dois aspectos importantes na discussão do desenvolvimento psicológico dos indivíduos; principalmente para um estudo que foca na contribuição da arte neste processo. Aqui, estes dois temas estão tratados em um único tópico porque acreditamos em sua correlação e interdependência.

Desde o princípio da vida, cada indivíduo está exposto a uma gama de interações que possibilitam o “acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 79); às várias linguagens, e aos demais elementos dispostos na cultura. No que diz respeito aos elementos externos ao indivíduo, é por meio das interações que conhecimentos e comportamentos são compartilhados de forma a serem interiorizados (VYGOTSKY, 1989, *apud* OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 79). Lembrando que esse processo de interiorização não se dá de forma passiva por parte do indivíduo, mas se constitui como um diálogo entre o ser e o meio, com participação ativa de ambas as partes.

É nessa relação de interações e trocas que se dá o processo de autoconstrução humana, nos planos filo e ontogenético. E, apesar dessas trocas acontecerem também entre as pessoas e o meio físico (indivíduo interagindo com coisas), é entre indivíduos que acontecem as trocas mais significativas para o desenvolvimento. Desse modo, é fundamental a qualidade do vínculo estabelecido entre as pessoas; sendo através deste que os sujeitos reconhecem e são reconhecidos pelo outro. Este olhar para fora e para si mesmo determina o desenrolar do crescimento, com forte influência das crenças autorreferenciadas. É importante ressaltar que as interações entre indivíduos devem ser consideradas multidimensionalmente, e não de maneira linear, considerando que se constituem encontros de vidas com histórias diversas (PALUDO, 2013).

Destacamos acima, com foco no aspecto cognitivo, a interação social como meio de trocarmos e nos munirmos (no plano ontogenético) de todos os instrumentos – externos e internos – desenvolvidos pela espécie no caminho de desenvolvimento filogenético. Com foco no aspecto afetivo, Paludo (2013) destaca a

importância da interação na construção dos aspectos ligados à afetividade do indivíduo. Assim como são aprendidas formas de estruturar o pensamento, aprendem-se formas de se estruturar as emoções. Além disso,

As emoções que se percebe no “outro” também proporcionam conhecimento para o sujeito entender e regular suas ações, o que reforça a necessidade de se valorizar essa dimensão. As reações emocionais de uma figura significativa para a pessoa sobre o seu desempenho afeta as atribuições de valor e as perspectivas de êxito do ser quanto a si mesmo. (Ibidem, p. 159).

Isso significa que a interação também é crucial na organização dos aspectos intrasubjetivos (que vão além da emotividade) do ser, e não apenas da interiorização dos elementos externos.

Assim, muitas são as trocas possíveis e variados os mecanismos utilizados para tal. Dessa forma, a autora ressalta que, apesar da existência de mecanismos plurais, pode-se considerar a linguagem como um dos mais importantes na formação dos sujeitos. Nessa mesma direção, ressaltam Oliveira e Stoltz (2010):

A linguagem, esse sistema de signos historicamente construído, possibilita uma forma de pensamento qualitativamente muito superior àquele anterior na criança. As emoções, assim como o pensamento, podem evoluir de um nível inferior para outro superior, mais complexo, transformando-se em sentimentos de acordo com a valorização das mesmas na sociedade. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 79).

Segundo Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2010), a linguagem é o sistema simbólico de todos os grupos humanos; e cumpre basicamente duas funções: *intercâmbio social* e *pensamento generalizante*. O intercâmbio social gerado pela linguagem supre a necessidade de comunicação entre os indivíduos e, para tanto, lança mão de um sistema de signos que possam ser compreensíveis entre várias pessoas, traduzindo ideias, sentimentos, pensamentos... Já o pensamento generalizante é resultado do desenvolvimento de signos com significados precisos; o que leva à formação de conceitos que ordenam o mundo real. Sendo esse pensamento generalizante “que torna a linguagem um instrumento do pensamento” (Ibidem, p.45).

Para Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2010) o desenvolvimento da linguagem como mediação simbólica nas interações sociais foi fundamental para o

desenvolvimento da espécie, tornando o processo sóciohistórico. No plano ontogenético, essa mediação permite aos sujeitos o mesmo desenvolvimento histórico no tempo de sua vida; se apropriando do que foi desenvolvido pela espécie.

Assim, ao tratarmos do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, devemos considerar a linguagem como mediadora das relações com o outro; relações estas que são fonte do próprio desenvolvimento em questão. Ressaltamos esses dois conceitos porque são primordiais na compreensão da célula psíquica e seu funcionamento segundo o STAA. É na relação com o outro (mediada pela linguagem) que o ser vivencia as trocas que acarretam a construção e/ou movimento do *self*, da identidade, da resiliência, e mesmo da própria alteridade.

3.3 A CÉLULA PSÍQUICA¹²

Compreender o ser humano e falar em desenvolvimento é uma prática comum na existência de nossa espécie. Por isso, *desenvolvimento* é um conceito amplo que vem sendo abordado de maneiras distintas no campo das ciências humanas e da própria psicologia. Neste sentido, Paludo (2013) destaca que:

A sociedade, de modo geral, está marcada por conceitos e crenças rígidas, conformistas e reducionistas. Não raramente, aspectos que formam o ser (exceto a racionalidade) são ignorados. Por assim ser, a ciência moderna frequentemente desconsidera a influência do campo das emoções e sentimentos, da sensibilidade subjetiva, reduzindo-se somente a teorias e conceitos fixos constituídos ao sabor de uma lógica linear. Com este tipo de concepção, são ignoradas as possibilidades de o conhecimento poder ser aferido também por lógicas heterodoxas, as quais estão mais próximas da funcionalidade da afetividade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a). (PALUDO, 2013, p. 89).

O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, fundamentação teórica principal e referencial de análise deste estudo, busca superar o modo rígido de perceber o ser humano. E, como já vimos anteriormente, explica o crescimento psicológico, cognitivo, emocional e social a partir de uma visão sistêmica de compreensão e

¹² LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

análise da realidade. Neste ponto, desenvolveu um modo de compreender o ser humano a partir de sua “unidade triádica”, ou *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c).

O conceito de *Célula Psíquica* foi organizado em paralelo à célula fisiológica, a partir da premissa – assumida pelo STAA – de que o todo está nas pequenas partes e as pequenas partes estão no todo. A *Célula Psíquica* correlaciona quatro termos da psicologia como mecanismos psicológicos essenciais: *identidade*, *self*, *resiliência* e *alteridade*. Ao que adiciona uma quinta dimensão de existência, denominado de *Verdadeiro Eu* ou *Integralidade Harmônica* ou *Homeostática*. Esses conceitos, tomados como categorias de compreensão e análise, são postos de modo articulado e interdependente: a separação vem apenas como um modo analítico de ampliar nossa capacidade de compreender cada uma delas; as mesmas devem ser reagrupadas de maneira a possibilitar que o indivíduo seja sempre considerado de uma forma monista, por inteiro, já que essa “célula”, essa unidade básica, é o princípio que o conforma existencialmente enquanto ser individual.

Nessa compreensão da psique, os aspectos intra e inter subjetivos são fundamentais, influenciando-se ininterruptamente em seus desenvolvimentos. Assim, as várias dimensões de existências se correlacionam nesse trânsito psíquico: os modos de lidar com a realidade (iterativo e recursivo), os níveis de abstração, e os aspectos da psicologia considerados constituintes do ser humano (cognição, afetividade, motricidade e sociabilidade).

Bem, nessa construção da *Célula Psíquica*, as categorias primordiais (identidade, *self* e resiliência), formadas por termos já familiares à psicologia, são vistos numa inter-relação e interdependência; configurando uma estrutura de três dimensões: *dimensão configurativa* (identidade), *dimensão recursiva* (*self*) e *dimensão criativa* (resiliência). A esta estrutura triádica, a esta parte que o conceitua enquanto indivíduo e detentor de individualidade, somam-se mais duas outras dimensões de caráter transcendente. Uma quarta categoria, a alteridade, que também compõe uma dimensão da célula psíquica: a *dimensão moduladora* (alteridade), que está relacionada com o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com o(s) outro(s). E a quinta e última, o Verdadeiro Eu (Integralidade Harmônica ou Homeostática), que o perfaz enquanto parte e totalidade, simultaneamente, do universo integral da realidade.

Entretanto, antes de avançarmos na compreensão dinâmica das categorias e dimensões, vamos entender um pouco mais sobre o modo como cada um desses termos pode ser tratado, quando olhado isoladamente.

3.3.1 Identidade

A primeira coisa que se pensa quando se discute identidade é ‘quem se é’ ou ‘quem é o outro’. Segundo Paludo (2013), a identidade costuma remeter às características que um indivíduo possui e pelas quais ele “é conhecido e reconhecido” (Ibidem, p. 44). Ciampa (1994) destaca que fazer a pergunta “quem é você?” ou “quem sou eu?” costuma ser frequente; porém, questiona se esta é uma pergunta fácil. Diz, ainda, que esta é uma questão comum de ser explorada pelos mais diversos cientistas sociais, destacando entre os quais: psicólogos, sociólogos, antropólogos, e filósofos. Segundo ele, “em praticamente todas as situações da vida cotidiana, a questão da identidade aparece, de uma forma ou de outra” (CIAMPA, 1994, p. 59). Sendo assim, na ciência este é um constructo que vem sendo trabalhado segundo óticas diversificadas, se caracterizando como complexo e plural.

Stuart Hall (2006), sob a perspectiva cultural, contribui para a compreensão do conceito elucidando três maneiras históricas de compreendê-lo. O *Sujeito do Iluminismo*, *Sujeito Sociológico* e o *Sujeito Pós-Moderno*. O Sujeito do Iluminismo consistia em um sujeito único, centrado, racional, com um núcleo interior imutável que surgia ao nascimento e permanecia idêntico por toda a vida. Esta concepção se denota como individualista, não considerando as especificidades do meio. O Sujeito Sociológico traz a compreensão de formação do indivíduo a partir da interação com o outro e com o meio; não deixando de considerar a existência de um eu real formado por um núcleo modificável. Essa perspectiva já não pode ser considerada individualista, uma vez que não considera o sujeito autossuficiente, mas mediado pela sua cultura. Hall destaca para esse modo de compreensão do sujeito que: “A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos mais unificados e predizíveis.” (HALL, 2006, p. 12). O Sujeito Pós-Moderno é visto como historicamente constituído, desprovido de uma identidade unificada e contínua. Essas características estão correlacionadas às mudanças da época em que vivemos e a identidade – nessa concepção de sujeito – é vista como um composto de

identidades, fragmentadas, móveis e por vezes antagônicas entre si. Cada momento exige do indivíduo uma identidade diferente.

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

Esta visão de Hall nos leva à fragmentação do indivíduo no que concerne à identidade. Diferente desta vertente, Ciampa (1994) considera que, por mais plurais que sejam as facetas de nossa identidade e as possibilidades de combinações entre elas, os indivíduos mantêm algo de uno, algo que permite dizer a si mesmo e ao outro “eu sou fulano”.

Uma das questões importantes trazidas pelo conceito de identidade na psicologia é o fato de caracterizar o ser em sua peculiaridade e coletividade ao mesmo tempo; ou seja, a identidade existe como uma duplicidade (Ibidem). Quando alguém se reconhece como uma professora mulher, por exemplo, está se caracterizando – em sua identidade – como professora, distinguindo-se de todas as outras pessoas que não exercem essa profissão. Mas, o fato de ser mulher a distingue de todos os homens, mesmo os professores; igualando-a a todas as mulheres, mesmo as de profissão distinta.

Segundo Ciampa (1994), essas categorias nos induzem a compreender a Identidade como fixa; sendo a questão mutabilidade-x-permanência da identidade durante a vida uma das dificuldades de unificação do conceito. Nesse sentido, Woodward (2000 *apud* PALUDO, 2013) destaca as perspectivas essencialistas e não essencialistas do conceito, sendo que no primeiro a identidade é compreendida como algo intrínseco e imutável, enquanto os não essencialistas “a concebem dentro de uma ótica que considera a diferença e a mudança contínua do ser ao longo de sua vida” (PALUDO, 2013, p. 47).

Destacamos que a perspectiva de Stuart Hall (2006) aborda a identidade como um elemento histórico e mutável, vinculado à representação cultural, não considerando as questões biológicas. Claro que considerar as questões culturais é um avanço perante outras abordagens que negam esta faceta, reduzindo a identidade a questões biológicas e psicológicas. Contudo, neste trabalho, a partir do

STAA, compreendemos a identidade como formada a partir da inter-relação dos aspectos intra (biológico e psicológico) e intersíquicos (social, cultural e histórico), num movimento contínuo, dialético; ou seja, um fenômeno biopsicossocial. Assim, retomando Ciampa (1994), o indivíduo é um “fulano” identificado em sua unidade, porém contendo pluralidades – às vezes contraditórias – que se mantêm em movimento e modificação durante toda a vida.

Este movimento do ser e seu processo de modificação estão relacionados à qualidade interacionista dos indivíduos; destacando a presença do “outro” e a mediação dos significados.

A maneira como se reconhece e se é reconhecido pelos outros (a identidade), resulta da interação realizada com os demais sujeitos e é por meio da linguagem que esse processo de identificação/reconhecimento acontece. (PALUDO, 2013, p. 48).

Assim, a linguagem constitui um elementíssimo, sendo considerado por Paludo (2013) – e pelo STAA – como um dos mecanismos fundamentais de troca de informações e construção da identidade.

Consideramos que o sujeito tem um papel receptivo e ativo sobre o outro – sem haver predominâncias. “Assim, o ser suplementa o vivido e adquire novos recursos. Isso significa que o sujeito se apropria do que lhe é disponível socialmente, mas também interpreta os conteúdos recebidos e os transforma.” (PALUDO, 2013, p. 48).

Voltando à identidade como um conjunto de características pelas quais o sujeito é identificado e re-identificado, o STAA defende que é a identidade que demarca a fronteira de interações; é através dela que o sujeito se mostra. A identidade é a linha de troca, é a parte de mim que “fica virada” para o mundo.

3.3.2 Self

Entretanto, nem todas as experiências, vivências, sentimentos são trocados com o mundo afora de si. Muitas destas coisas ficam “guardadas” de outra forma, sem serem expostas para troca direta. Essas “coisas” que ficam guardadas são partes componentes do *self*.

Assim como a identidade, o *self* é um conceito que vem sendo discutido desde os primeiros filósofos; o que reserva dificuldades na precisão de seu

significado. Entretanto, vamos considerar que se trata de um sistema dinâmico com aspectos e funções plurais que funcionam de forma concomitante.

Mischel e Morf (2003) apresentam o *self* não como uma estrutura, mas como um “algoritmo feitor”, que devido à sua característica autoconsciente permite que o sujeito reflita sobre suas experiências para então monitorar e avaliar suas reações. Neste sentido, estes autores apresentam o *self* como um sistema dinâmico, uma organização cognitiva, afetiva e de ação. (PALUDO, 2013, p. 52).

Tal modo de compreender o *self* faz com que não o reduzamos a atributos que o sujeito possui, ou características inatas; mas consideremos que ele possui uma função executiva de organização contínua das informações que o sujeito obtém nas relações com o mundo; orientando seu comportamento. Isso não significa que consideramos o *self* como resultado organizativo do mundo exterior. A importância do meio é crucial, mas existe o papel ativo do sujeito nessa organização; além da presença de um sistema autorregulador:

No processo de desenvolvimento da identidade, o indivíduo constrói a percepção de si mesmo (como se sente, se percebe e se define) bem como a avaliação e valor atribuído a estas características (se se julga capaz ou de realizar algo). Crenças estas, alocadas no *self* e qualificadas pelo sujeito como parte de sua identidade, ou seja, atributos que permitem igualar e diferenciá-lo. Uma vez construídas, não se tornam fixas ao sujeito, mas são reestruturadas e outras construídas na evolução do desenvolvimento da pessoa. (LOOS, 2003; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008; TRANCOSO, 2011; *apud*, PALUDO, p. 52).

No que concerne à percepção do sujeito sobre si mesmo e a avaliação que faz dessa percepção, Loos e Cassemiro (2010) destacam três conjuntos de *crenças autorreferenciadas*: autoconceito, autoestima e autoeficácia (ou crenças de controle). Os três constructos dizem respeito ao modo como o sujeito percebe seus atributos e recursos. Trabalhando de forma interdependente, são determinantes nas interações sociais, fazendo com que estas sejam facilitadas, moderadas ou dificultadas (PALUDO, 2013).

O autoconceito condiz à descrição que a pessoa faz do “eu”, aos atributos que emprega a si mesmo, o que acredita fazer parte de sua identidade, independentemente de atribuir algum valor (bom ou ruim), por exemplo, “sou inteligente”. (Ibidem, p. 53).

O autoconceito é formado desde a primeira infância, quando a criança diferencia o seu comportamento e o do outro; sendo primordial a aquisição da linguagem. A auto-observação se desenrola através da verbalização do outro e do reconhecimento sobre os próprios sentimentos, pensamentos e características. Esse processo acontece de forma lenta e contínua, sempre considerando, avaliando e integrando as informações provenientes do outro; de modo a se reformular continuamente (Ibidem).

Sobre esse trabalho de reformulação do autoconceito, Paludo (2013) destaca o trabalho de Prescott Lecky e Carl Rogers, os quais defendem uma teoria de retroalimentação a partir de dois pontos:

a) as informações advindas das pessoas significativas para o desenvolvimento têm maior influência do que aquelas disponibilizadas por outras pessoas, isto devido à existência de cargas afetivas diferenciadas. No decorrer do processo de formação, o ser constrói lentamente critérios que confirmam, reconhecem e julgam como satisfatório (ou não) as realimentações e que compõem (ou não) o autoconceito; b) mesmo sendo importantes as informações advindas de pessoas significativas, o sujeito as analisa antes de incorporá-las ao seu autoconceito. (Ibidem, p. 55).

A isso tudo agrega-se a assimilação de valores e crenças partilhados pelos vínculos mais próximos, e a partir dos quais a pessoa se julga e se identifica. Entretanto, o processo de julgamento daquilo que o sujeito acredita fazer parte de si já não é considerado autoconceito, mas autoestima.

A autoestima é a atribuição de valor que o sujeito faz dos conteúdos que percebe em si. Possui um caráter necessariamente avaliativo das características da sua autopercepção, remetendo à ideia de que a pessoa gosta (ou não) daquilo que acredita fazer parte de si. É a autoestima que dita ao sujeito se é competente e capaz (ou não) para levar a cabo determinada atividade. Em outras palavras, por meio do autoconceito, a pessoa elenca atributos que pensa compor o “si mesmo”, e a autoestima classifica tais atributos como positivos ou negativos. (Ibidem, p. 57).

Autoconceito e autoestima se relacionam diretamente, sendo que a percepção que o sujeito tem de si (autoconceito) é fundamental no autojulgamento que realiza. Assim, quando se percebe capaz ou incapaz de certa atividade, está apenas “se percebendo”, sendo proveniente desta percepção a consideração se o fato é “bom” ou “mau”. Nem sempre a percepção de incapacidade em algo conflui

para a baixa autoestima: o julgamento está atrelado aos valores construídos, sendo que uma experiência não exitosa em algo sem importância para o sujeito não o conduz a mau julgamento de si (Ibidem).

Por conta dessa correlação, quando o sujeito não possui um autoconceito claro, com dificuldades de identificação no que faz parte de si, há um comprometimento quanto à autoavaliação, podendo haver baixa autoestima. Pessoas com este perfil tendem a generalizar as experiências negativas, sentindo-se, com frequência, incapazes; o que tende a levar a novos fracassos (Ibidem).

No que diz respeito às percepções de si nas habilidades e capacidades para atividades específicas, situadas em determinados contextos, entra o terceiro conceito: as crenças de controle (autoeficácia ou autoconfiança). Ela diz respeito aos recursos necessários na lida com situações surgidas. Para Skinner (1995), nas palavras de Paludo (2013, p. 59):

As crenças de controle são, assim, representações subjetivas que a pessoa tem de sua capacidade para exercer controle sobre o ambiente no qual está inserida e no próprio comportamento e conduta. Pertencem ao *Sistema de Competência* e possibilita planejar, começar e nortear ações direcionadas a metas, ou seja, tem a função de interpretar e regular as interações com o ambiente, o que determina as perspectivas sobre o que o ser é capaz de realizar (ou não) dentro de uma conjuntura.

Como as situações – as quais os sujeitos estão expostos – são múltiplas, também o são as necessidades de elaborar e organizar habilidades adequadas; e isto está ligado ao que o sujeito acredita possuir de energia disponível para lançar mão de seus conhecimentos, vivências e capacidades. Para tanto, faz-se necessário acessar seu autoconceito e sua autoestima. Assim, as crenças de controle atuam não só na regulação de interações com o contexto, como está diretamente ligada aos dois constructos anteriores. Na via contrário, o sucesso no esforço por alcançar algum objetivo reflete diretamente em sua percepção de eficácia e do que faz parte de si (PALUDO, 2013).

Assim, devido à individualidade de cada ser, as experiências e à percepção de si, uma mesma ação terá resultados diferentes para cada pessoa, em função das particularidades do seu conjunto de capacidades e da sua habilidade de reorganizar, ativar e incorporar recursos para atender às situações. (Ibidem, p. 59).

Logo, as crenças de controle são cruciais na vida do indivíduo e seu desenvolvimento, uma vez que organiza e lança mão de aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Vimos, então, que o *self* é constituído de forma dialógica e contínua, a partir das crenças autorreferenciadas e dos conhecimentos sobre o mundo já construídos. Ele existe em correlação com a identidade, em uma influência mútua de constituição do ser.

3.3.3 Resiliência

Importado das ciências exatas, o termo 'resiliência' começou a ser utilizado pela psicologia há cerca de três décadas; sendo ainda um termo recente nos eventos científicos desta área. Assim, como as outras categorias que compõem a célula psíquica, é um termo que possui pluralidade de compreensão, revelando-se complexo em sua conceituação (PALUDO, 2013).

Para falar em resiliência, vamos começar lembrando que consideramos o ser humano mutável, em constante desenvolvimento. Em seu caminho de formação, cada indivíduo está exposto a situações favoráveis e desfavoráveis. Nem todas as situações adversas podem ser consideradas completamente negativas para o ser. Apesar de algumas se constituírem como um fenômeno danoso, elas podem representar algo positivo (Ibidem).

Na física esse conceito se refere à capacidade de alguns materiais de acumularem energia e, ao serem expostos a determinadas circunstâncias adversas, moldar-se à nova situação sem romper, retornando ao seu estado anterior na sequência. Para os seres humanos, a resiliência não pode ser vista como o retorno ao estado anterior, uma vez que o enfrentamento vivenciado é somado às experiências do indivíduo, na construção de um ser mutável (Ibidem).

A metáfora da tecelagem da resiliência permite dar uma imagem do processo de reconstrução de si. Porém, tem de se ser claro: não há reversibilidade possível depois de um trauma, há uma pressão para a metamorfose. Uma ferida precoce ou um grave choque emocional deixam um vestígio cerebral e afetivo que permanece enterrado sob o reinício do desenvolvimento. O que se teceu será portador de uma lacuna ou de umas malhas particulares que desviam a sequência da peça tecida. Pode voltar a ser bela e quente, mas será diferente. A perturbação é reparável, por vezes com vantagem, mas não é reversível. (CYRULNIK, 2003, p. 129).

Assim, a resiliência pode ser compreendida como um processo psicológico que envolve fatores individuais e sociais, podendo ser considerado dinâmico e adaptativo. Esse processo se dá quando o indivíduo enfrenta alguma situação difícil (adversa) na qual, apesar da possibilidade de fracasso, há o enfrentamento com superação construtiva e fortalecimento de si mesmo (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010).

De acordo com literatura revisada por Paludo (2013), o conceito de resiliência tem abarcado a superação do sujeito acerca de adversidades relacionadas a situações sociais como “miséria, abandono, problemas de saúde, violência, abusos, etc.” (Ibidem, p. 99).

Já o STAA compreende esse conceito de modo mais abrangente, considerando como “situação adversa” todas as circunstâncias nas quais o sujeito não dispõe dos recursos cognitivos e afetivos necessários para lidar com a conjuntura em questão. Quando uma situação se coloca como adversa, é porque ela está requerendo novas soluções, não podendo ser resolvida com os recursos psicológicos já adquiridos. Ou seja, as soluções já estabelecidas (disponíveis) são insuficientes e faz-se necessária a criação de novos recursos ou estratégias. Assim, o conceito de resiliência comporta, também, o potencial expansivo dos indivíduos, reorganizando a si mesmo e criando novas configurações de acordo com a exigência das interações estabelecidas.

É nesse sentido que se fala das situações adversas como um mote para o desenvolvimento, na medida em que a necessidade faz com que o sujeito busque o que está disponível no mundo (mas não a ele ainda), desencadeando novas aprendizagens, e/ou crie novas soluções para resolver os conflitos e as adversidades. Caso contrário, a situação adversa persistirá, deixando o sujeito em risco de sucumbir, resilir. (Ibidem, p. 99).

A criação de novos recursos pode ser gerada tanto a partir de possibilidades conscientes quanto inconscientes: instintos, intuições, *insights*. Ou da coexistência de possibilidades combinadas, provenientes das duas naturezas (Ibidem).

Segundo o STAA, não se pode falar na criação de novos recursos psíquicos sem se remeter à criatividade. Este sistema teórico acredita que resiliência e criatividade são processos largamente interdependentes, sendo que um não existe

sem o outro. A resiliência pode ser considerada a própria capacidade de criar, uma vez que impulsiona o sujeito à procura e elaboração de novas possibilidades de encaminhamento de uma situação.

Nesse sentido, Bragotto (2009, p. 74) disserta que a criatividade é o “[...] resultado de um processo que implica conectar componentes conscientes e inconscientes, elementos lógicos e ilógicos”. Também Oliveira e Nakano (2011) compartilham dessa visão ao destacar que o sujeito resiliente tem uma tendência a produzir pensamentos alternativos e usar soluções criativas. Autores como Oliveira e Nakano (2011) e Cyrulnik (2003) estão entre os que enfatizam a importância da criatividade no processo de resiliência, no processo de superação das adversidades. (Ibidem, p. 100-101).

Assim como a criatividade é importante na lida com situações difíceis, a presença de fatores de proteção também é fundamental; sendo que estes podem se apresentar tanto como elementos externos (sociais), como atributos pessoais. No que concerne aos atributos pessoais, podemos destacar, segundo Paludo (2013, p. 77): “autoestima positiva, autocontrole, autonomia, flexibilidade, autoeficácia, empatia, criatividade, assertividade, capacidade intelectual, senso de humor, habilidade para resolver problemas, otimismo e, ainda, espiritualidade.” Já os atributos sociais se referem às redes de apoio, destacando-se, principalmente, pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento do indivíduo. Dentre os elementos sociais podemos ressaltar a família, quando esta se configura de modo a proporcionar “qualidade positiva das interações, estabilidade, coesão, assertividade, respeito mútuo e apoio às necessidades do desenvolvimento” (Ibidem, p. 77). A presença de fatores de proteção minimiza o impacto dos fatores de risco, confluindo para maior resiliência e desenvolvimento saudável.

Assim, perante o conceito de resiliência, podemos considerar que um desenvolvimento ideal não é aquele sem problemas, mas aquele que envolve fatores de proteção e de risco, possibilitando que o sujeito lide de modo exitoso com as situações, saindo fortalecido do processo de lida com outro.

3.3.4 Alteridade

Ao começar uma discussão sobre o sentido do “eu”, do “outro”, e da “vida”, Loos, Sant’Ana e Núñez-Rodrigues (2010) se referem à importância do outro tanto no sentido micro quanto no macro: no micro se encontram as relações cotidianas,

quando se pode estar defronte a outros indivíduos; no macro reside a característica humana da vida em sociedade, garantindo a perpetuação da evolução humana e sua subsistência.

Entretanto, os autores destacam que a simples presença do outro não é o bastante; são necessárias relações de qualidade, ou seja, relações plenas de alteridade:

A alteridade, definida literalmente como a qualidade de ser, logo saber, o outro, implica uma relação entre o eu e o outro pela proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do eu pelo outro. Representa, assim, o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que acontece a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010, p. 151).

Segundo Levinas (*apud* LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010), o outro em uma relação de alteridade não se constitui o oposto da identidade individual, ressaltando apenas as diferenças; mas sim um outro que o indivíduo compreende e com qual dialoga na construção de algo novo. É a ética da alteridade, a partir da qual é possível “um olhar de empatia – sentir o que o outro sente, sentir o que pensa e como vê a vida” (Ibidem, p. 151).

Isto significa que, apesar do principal mecanismo de interação ser a linguagem, essas relações não se reduzem aos conteúdos (signos racionais) expressos. As interações são conduzidas e estruturadas, também, a partir da sensibilidade (afetividade).

Quando pesquisava sobre o desenvolvimento das crianças e a importâncias dos vínculos estabelecidos, Cyrulnik (2003, p. 63) percebeu que “qualquer privação do ambiente afectivo detinha o desenvolvimento dos seres vivos que precisavam de vinculação para desabrocharem.” Isso significa que as relações de confiança e cumplicidade permitem que encontros intersubjetivos possam se realizar de modo exitoso; com reconhecimento empático do outro e possibilidade de reconstrução do eu. Por outro lado, mesmo que a relação com o outro seja conflituosa, cada ser é capaz de ver o outro como fundamental na construção de si mesmo; e as diferenças podem propiciar compreensão e crescimento. Em ambos os casos, abrir-se para uma relação altera conduz a processos de reconstrução da identidade (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010).

O fundamental é que, para que a relação exerça influência (confiante ou conflitante), o relacionamento precisa ser dotado de sentido. É o sentido que faz com que algumas pessoas influenciem o desenvolvimento do outro, enquanto outras não. Achamos importante considerar que o sentido de um relacionamento não representa unicamente sua positividade: este pode produzir tanto um desenvolvimento saudável, quanto um patológico (PALUDO, 2013).

Não devemos, entretanto, manter o foco unicamente na influência do outro; mas olhar o espaço de relação *entre* os seres em interação. É no “entre” que aparecem situações, oportunidade e limites que anseiam por novas organizações subjetivas.

Não se trata de supervalorizar o “outro” e nem o ser desenvolvente, já que o desenvolvimento humano depende da relação *entre* ambos, porquanto cada pessoa em interação recebe informações e as interpreta, transforma e integra em seu sistema cognitivo-afetivo, que também sofre mudanças no percurso do processo, permitindo visualizar a necessária presença do ser e do outro para a constituição humana. (PALUDO, 2013, p. 69).

Assim, a alteridade implica responsabilidade, compromisso e empatia com o outro. Implica lidar com as necessidades do outro e os possíveis impactos que um relacionamento pode gerar, buscando “interações em ordem”.

3.3.5 Verdadeiro Eu (dimensão totalizante): a integralidade harmônica (ou homeostática)

Por fim, há ainda uma quinta dimensão, a *dimensão Totalizante* (ou *Integralizadora*), denotada como o *Verdadeiro Eu* pelo STAA. Ela é, basicamente, uma “dimensão meta”, na qual o desenvolvimento (do ser psíquico) anseia ao seu máximo limite da evolução e harmonia das e entre as dimensões anteriores. É a dimensão de combate à entropia que pode caotizar a organicidade sistêmica da Célula Psíquica, incluindo-se nisso a esfera da “engrenagem” interacional, a Alteridade. Isso se realiza por meio da promoção daquilo que o STAA denomina *meta-abstração*. Na verdade, conforme o grau de instabilidade da Célula Psíquica, essa dimensão sequer chega a ser mínima ou adequadamente ativada. Por isso, alcançar tal grau de estabilidade, ou harmonia (o que poderíamos denominar *desenvolvimento*) pode ser a base para se suplantarem as contradições e dispersões

degenerativas da realidade dinâmica e complexa, a que vivemos concretamente, antes que ela se torne altamente entrópica, colapsando.

Por isso, impetrar ou desenvolver a quinta dimensão da Célula Psíquica pode ser a chave para a composição de um parâmetro educacional baseado no desenvolvimento humano integral. Exatamente porque esta dimensão *meta* possibilita ao homem verificar e compreender de forma integral – sentindo/sensibilizando-se (*Self*), raciocinando (*Identidade*), intuindo/“insightando” (*Resiliência Ampliada*) e “jogando”/balanceando (*Alteridade*) – a multiplicidade (interacional) da Realidade Dinâmica, perscrutando os caminhos da complexidade e administrando os desvios caóticos da entropia. Esta é a base de uma teoria monista, que se configura como uma meta-teoria psicológica. Isso porque busca superar os dualismos que fragmentam o entendimento humano e que pulverizam a concepção da ciência psicológica em diversas tendências teóricas; o que, no fundo, nos afastam cada vez mais da compreensão da psique (VYGOTSKI, 1991; SANT’ANA-LOOS; 2013; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). Assim, quem sabe, poderemos superar as dificuldades em definir o fundamento do que, realmente, nos faz humanos.

3.3.6 A dinâmica das categorias e a qualidades das interações

Apesar de termos abordado cada categoria separadamente, como meio de sistematização, o *STAA* as compreende de forma complementar e correlacionada. A alteridade, representada principalmente pela relação com o outro, pode ser considerada a propulsora do movimento que ocorre nas demais categorias, representando a importância das relações que os seres estabelecem com o mundo ao seu redor. Se fizermos uma retrospectiva do estudo individual de cada categoria, iremos perceber a presença da linguagem e das interações humanas em cada uma delas (PALUDO, 2013).

Entretanto, considerar o movimento e a interação como molas desencadeadoras do desenvolvimento dos demais aspectos psicológicos não significa que qualquer interação garanta sucesso no “tornar-se humano”. A busca por interações harmoniosas representa a chave para a construção de indivíduos com identidade, self e resiliência em equilíbrio, conduzindo a outras interações harmoniosas num sistema retroativo.

Acrescemos ainda que, cada categoria representa o meio pelo qual uma dimensão da existência se apresenta; com suas especificidades e características. Assim, destacamos as dimensões configurativa, recursiva, criativa e moduladora.

Como vimos, a *Identidade* pode ser compreendida como as características intrínsecas ao indivíduo, pelas quais ele pode ser reconhecido; entretanto ela não deve ser entendida como fixa. Segundo o *STAA*, o ser se compõe nos processos de troca, estando num trânsito contínuo com o outro. Dessa forma, a identidade é alargada do campo individual ao relacional, estruturando-se em uma rede de influências mútuas. Ela [a identidade] é explicada como proveniente da intersecção de diferentes elementos: “das características organizativas do *self*; das interações vivenciadas nas relações de alteridade; e das possibilidades de expansão e criação providas pela resiliência.” (Ibidem, p.94).

O *STAA* apresenta a identidade como fundamento da *dimensão configurativa* porque é o fenômeno que configura, conforma, delineia, ou seja, estabelece uma certa forma, identificando uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais. (Ibidem, p. 95).

Enquanto a identidade dá forma àquilo que se constrói durante a vida, possibilitando a exposição de si mesmo para o mundo, o *Self* se constitui com todos os sentimentos e percepções que o indivíduo tem de si mesmo e do outro; sendo ele quem fomenta a identidade. Ele [o *self*] é o fundamento da *dimensão recursiva*: guarda todos os recursos psíquicos que o indivíduo desenvolveu e conhecimentos que adquiriu, modulando seus comportamentos e predispondo o indivíduo à ação. Além disso, é ele o responsável por “arquivar” e organizar os conceitos apreendidos e desenvolvidos sobre o mundo, o que significa que está diretamente relacionado aos modos de lidar com a realidade, aos níveis de abstração que o indivíduo atinge e os caminhos que percorre para isso. Porém, vale ressaltar que essa categoria também se organiza de forma relacional e interdependente:

O “eu”, segundo esse raciocínio, é construído nas relações sociais, à medida que se autoavalia e reavalia o mundo, (re)estrutura e (re)significa, o que provoca a reorganização do sistema de crenças autorreferenciadas. Assim, o “eu” deixa de ser um ideal “egoísta” ou “egocêntrico”, liberal(izado) da interdependência mútua que todas as coisas têm. (Ibidem, p. 97).

Quanto à *Resiliência*, a terceira categoria aqui mencionada, Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (*apud* PALUDO, 2013) explicam que ela é

[...] por excelência, a capacidade de se expandir, pois as soluções buscadas para enfrentar qualquer situação nova ou desafiadora exige, incondicionalmente, esta abertura – para novas reorganizações, portanto, para a criação de novos formatos, novas configurações, conforme as interações demandarem. (PALUDO, 2013, p. 100).

Dessa forma, o *STAA* não reduz a compreensão desse constructo às adversidades materiais, mas a amplia, considerando como situações adversas as variadas possibilidades de dificuldades encontradas na lida com o mundo. A ausência desses recursos já “prontos” para a lida com as situações faz com que o indivíduo necessite criar novas estratégias que lhe forneçam expectativas de sucesso e impeçam que ele sucumba. Por esse motivo a resiliência é o fundamento da *dimensão criativa*.

A quarta categoria, complementar às outras três, é a *Alteridade*. Podemos dizer, sinteticamente, que ela se configura na relação com o outro e na importância do outro no desenvolvimento do ser; sendo fundamental a existência de relações qualitativas que confluem para uma interação harmônica. Conforme já mencionado, isso não significa a exclusão dos conflitos, uma vez que eles são ensejos de crescimento e busca pelo equilíbrio (PALUDO, 2013). Também podemos dizer que é na relação com o outro que o indivíduo afirma e (re)alinha as crenças sobre si mesmo, constituindo-se assim a *dimensão moduladora*.

Como podemos perceber, o *STAA* “busca demonstrar o impacto das diversas forças que influenciam o desenvolvimento humano, tendo como foco primeiro a análise da qualidade das interações: ou seja, como elas se *afetam* mutuamente.” (PALUDO, 2013, p. 92). Assim, esses constructos são vistos de uma forma ampliada, relacionando-se e influenciando-se mutuamente, compondo o movimento dinâmico do desenvolvimento; não sendo possível tratar de uma categoria sem mencionar as outras.

Tal modo de olhar o desenvolvimento humano nos ajuda a retomar a busca pela visão do ser humano monista, mesmo que categorizado em constructos como meio de estudo e compreensão. Este é um olhar que também podemos encontrar na

Antroposofia, filosofia que fundamenta a Pedagogia Waldorf, a qual abordaremos a seguir.

4 A PEDAGOGIA WALDORF

A Pedagogia Waldorf foi fundamentada por Rudolf Steiner (1861-1925), austríaco nascido em Kralevec. Filho de funcionário da estrada de ferro local, formou-se em engenharia em Viena e se doutorou em filosofia, sendo editor das obras científicas de Goethe. Tem uma extensa publicação de livros e um histórico de palestras e conferências vasto, sendo estas últimas agrupadas em vários volumes bibliográficos. Sua contribuição em diversas áreas, centrando-se e orientando-se sempre pela Antroposofia, se mostra como possibilidade de superação do materialismo e têm, até hoje, repercussão em todo o mundo (LANZ, 2011).

Segundo Lanz (2011), o surgimento da primeira escola fundada por Rudolf Steiner se deu em 1919, quando o diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria (Stuttgart, Alemanha) o solicitou que fundasse uma escola para os filhos de seus operários. A essa altura Steiner já havia desenvolvido grande parte de seu arcabouço teórico, além de já ter experienciado a responsabilidade de educar. A primeira escola Waldorf representou o impulso de Rudolf Steiner em achar soluções práticas para situações pedagógicas concretas (LANZ, 2011). Segundo Veiga (2012), a pedagogia Waldorf busca:

Processos educacionais que incitem potenciais espirituais e tenham por fim levar a genuínas inovações científicas e sociais, e não mudanças previamente determinadas que apenas pretendam dar conta de sucessos econômicos. (VEIGA, 2012, p. 45).

Ela se orienta em função do desenvolvimento de um indivíduo em crescimento e se pergunta “de que precisa um ser humano em termos de matéria de ensino e atividade de ensino para se desenvolver integralmente, tornando-se uma personalidade autônoma?” (Ibidem). Nesse sentido, busca formar indivíduos com potencial criador e inovador que possam ir além dos preceitos políticos-ideológicos ou econômicos de uma sociedade (VEIGA, 2012).

Tudo isso pode parecer uma grande utopia. Idealismo puro, incapaz de alcançar a realidade concreta. E nesse ponto, é necessário conhecer as escolas Waldorf para perceber de que maneira ela tem se ocupado da formação de indivíduos com responsabilidades que vão além da ideologia materialista e caminha em direção ao ideal espiritual de educação. Aqueles que buscarem esse reconhecimento (no mundo concreto) perceberão que a Pedagogia Waldorf nos

mostra uma real possibilidade de oposição ao modo racionalista de ensino-aprendizagem; e que, neste caminho, integra a arte na educação para além de um conteúdo específico:

Ela [a Pedagogia Waldorf] busca a condução do indivíduo a partir de si mesmo, pelo o que o homem realmente é; é a “educação como arte” que faz o indivíduo experienciar o nexos da realidade. Também instiga a verificação da diversidade percebida da realidade e sua consistência como articulação de um sentido de unidade; é “arte na educação”. Ainda, direciona o sujeito à criação dos movimentos existenciais que resolvam as dificuldades de *ser* do homem; é a “educação para a arte”. Igualmente, coloca o aprendiz no conhecimento das diversas dimensões intelectuais da expressão do pensamento humano; é a “educação por meio da arte”. (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 122).

A Pedagogia Waldorf, baseando-se na compreensão de mundo e de ser humano de Steiner, foi desenvolvida como um dos afluentes da Antroposofia – ciência desenvolvida por esse autor que centraliza todas as suas contribuições. Assim, falar em Pedagogia Waldorf implica, diretamente, um pequeno conhecimento sobre a Antroposofia, uma vez que a estrutura daquela é organizada segundo a compreensão de mundo desta.

4.1 A ANTROPOSOFIA

No começo de um texto introdutório sobre a Antroposofia, Lanz (1990) chama a atenção para uma questão chave na compreensão da Antroposofia: considera o século XX como o “século da ciência e da técnica”, destacando que:

Nunca antes tantos esforços e tanta inteligência foram consagrados ao conhecimento e ao domínio da natureza e das forças naturais. Nunca antes o homem teve em suas mãos tanto poderio e tantos instrumentos para multiplicar as suas próprias forças. (LANZ, 1990, p. 10).

Apesar de esta afirmação parecer consagradora para os seres humanos, o autor segue ressaltando que, atualmente, a ciência tem se distanciado da realidade, “reduzindo todas as qualidades a quantidades, exprimindo fenômenos sensíveis e reais por leis e números” (Ibidem, p.11). Essa segunda questão vem destacar o fato de que, apesar da ciência surgir a partir de curiosidades a despeito de fatos inexplicáveis, as respostas materiais da ciência atual não respondem questões como

“Quem sou? De onde venho? Aonde vou? Qual é o sentido de minha vida?” (Ibidem, p. 10).

Podemos dizer que, hoje, a ciência já deu alguns passos a respeito da compreensão da subjetividade e a afetividade dos seres humanos. Mas, apesar das ideias de Steiner trazidas por Lanz já terem completado um século de vida, a sua atualidade ainda está em voga. Sendo assim, o campo incerto das perguntas existenciais acima ainda permanece exilado da ciência.

Aqui está o cerne da Antroposofia! A busca pela compreensão existencial dos seres humanos: tanto no plano material quanto no ideal. Como “sabedoria do homem”, abrange diversos campos de conhecimento que se centram na busca pela melhoria da existência: agricultura, pedagogia, ciências naturais, medicina, entre outros (Ibidem). Assim, a Antroposofia representaria um mergulho profundo e amplo sobre toda a existência humana; sendo que nos restringiremos, nesta pesquisa, aos campos ligados ao nosso tema: a psicologia Antroposófica e a Pedagogia Waldorf, que dizem respeito à concepção e a compreensão do ser humano e à lida com seu desenvolvimento.

Compreender o ser humano a partir da Antroposofia não significa trilhar um único caminho. Falar na psicologia de Steiner requer algumas reflexões e considerações prévias. A primeira diz respeito ao fato de sua psicologia estar ligada a todo o resto de sua obra e a seu objetivo maior: a compreensão e o desenvolvimento humano em sua existência não só material como metafísica.

Outra questão é o momento histórico em que desenvolveu sua psicologia: primeiras décadas do século XX. Nesse momento pode-se destacar a tradição da psicologia filosófica-especulativa e a busca pela psicologia científica-exata. Seu objetivo era superar a especulação sem reduzir os indivíduos a dados quantitativos descritos e analisados de forma estatística (STEINER, 2011).

Além disso, destacamos que Steiner não efetuou palestras e conferências voltadas especificamente à psicologia, como fez em outras áreas de conhecimento. Entretanto, ao estudar sua obra, pode-se observar que a psicologia é um fio que permeia toda sua trama.

Nessa jornada de compreensão do ser humano, Steiner levantou diferentes aspectos da existência humana. Entre eles, buscaremos compreender a existência do “ser homem” enquanto ser peculiar, e suas semelhanças e diferenças com a

natureza que o cerca; o modo como se associa ao mundo exterior e o associa a si mesmo - interação com o ambiente; e as fases de desenvolvimento humano segundo a Antroposofia.

4.1.1 O Ser Humano à luz da Antroposofia

Muitos aspectos sobre o ser humano são levantados por Steiner no processo de compreensão de sua natureza. Um dos caminhos que trilha é o diálogo homem-natureza: a busca por estabelecer semelhanças e diferenças entre a existência do homem e dos reinos mineral, vegetal e animal, estabelecendo relação entre eles. Para Steiner, cada um dos reinos possui um aspecto peculiar em sua corporalidade, estabelecendo uma hierarquia que inicia no reino mineral e se eleva até o ser humano. Para tanto, distingue os corpos: *físico*, *etérico*, *astral* e *espiritual*. Para a compreensão desses “corpos”, faz uma viagem pelos três reinos, até chegar ao quarto – os seres humanos (STEINER, 2010; 2011; LANZ, 2011).

O primeiro elemento sobre o qual versa é o *corpo físico*, referente ao reino mineral. Tudo o que se constitui materialmente em nosso planeta, incluindo os seres animados e inanimados, possui em si o reino mineral. Pedras, plantas e animais possuem em sua constituição corpórea os elementos químicos disponíveis em nosso planeta. É o que permite existir enquanto materialidade concreta no universo (STEINER, 2010; 2011).

Entretanto, somos capazes de fazer uma distinção clara entre seres animados e inanimados; e percebemos que há algo a mais nos seres dos outros reinos que não é possível observar no reino mineral. Essa diferença é compreendida por Steiner como uma força capaz de estruturar os elementos minerais de forma a torná-los complexos, gerando vida. A essa força Steiner dá o nome de *corpo etérico* ou *corpo vital*, considerando que este é um segundo corpo (não físico) que, junto com o físico, gera a capacidade de movimento interno: crescimento e reprodução. Por meio dessa força, as formas vivas possuem processos metabólicos que geram um fluxo constante de troca com os elementos que compõe o universo. Assim, os reinos vegetal e animal são dotados dos dois corpos – físico e etérico – pois existem enquanto materialidade e possuem algo que os distingue das pedras: vida! (STEINER, 2010; 2011).

Na sequência, vem o *corpo astral*. Este é o corpo das impressões, sensações e vontades. Aqui se encontram os sentimentos, simpatias e antipatias, instintos e paixões, e tudo o que se refere ao perceber, sentir e querer. Os animais se distinguem das plantas através da presença deste elemento. “No animal há um ‘mundo próprio’ de reações, instintos e atitudes, graças ao qual ele ocupa um lugar isolado dentro da natureza, enquanto a planta é entregue ao mundo, sendo a cada momento atravessada por suas influências” (LANZ, 2011, p. 21). Esse corpo astral, também chamado de elemento ‘anímico’ ou ‘alma’, além de criar um mundo próprio, permite aos animais se relacionar com o mundo exterior com um mínimo de consciência, se movendo no ambiente, tomando atitudes, buscando no meio o que percebe como melhor para a sua existência.

Mediante sua forma mineral de existência, o homem tem afinidade com tudo o que é visível; mediante sua forma vegetal, com todos os seres que crescem e se reproduzem; mediante sua forma animal, com todos os que percebem seu mundo circundante e, com base em impressões exteriores, têm experiências interiores; mediante sua forma humana ele constitui, já no sentido corpóreo, um reino em si. (STEINER, 2010, p. 30).

Seguindo a diferenciação hierárquica, é o *corpo espiritual* que permite ao ser humano se distinguir dos outros reinos. Este corpo se caracteriza pela capacidade de ir além das impressões, sensações e impulsos imediatos; ele permite a autoconsciência; a organização interior de todas as percepções, sensações e vontades; e a escolha de suas ações perante o mundo. Steiner (2010) ressalta que o *corpo espiritual* está ligado ao *astral*, influenciando-o diretamente:

O homem não vagueia sem direção e sem objetivo de uma impressão sensorial a outra; nem tampouco age sob a impressão de um estímulo qualquer exercido sobre ele, seja por algo exterior ou pelos processos de seu corpo. Ele reflete sobre suas percepções e suas ações. Refletindo sobre as percepções, adquire conhecimento sobre as coisas; refletindo sobre suas ações, introduz em sua vida uma coerência racional. (Ibidem, p. 31).

Entretanto, apesar de estabelecer categorias de compreensão do ser humano, Steiner (2010) coloca que todos esses corpos coexistem conectados se determinando mutuamente, não sendo passível à dissociação. O *corpo etérico* se relaciona diretamente com o *corpo físico* e o *corpo astral*; o corpo astral, por sua vez, faz fronteira com o corpo etérico e com o corpo espiritual. É o corpo físico que

recebe a atuação do *corpo etérico*, gerando vida; e a existência destes dois que aportam o *corpo astral*, permitindo que os homens “percebam, sintam e queiram”; e só a partir dessa existência *anímica* é possível que o *corpo espiritual* venha agregar-se.

Apesar de Steiner propor uma hierarquia, com superioridade do homem, a partir de seu corpo espiritual, ele acredita na importância (e mesmo necessidade) dos outros corpos para o funcionamento desta peculiaridade humana. Ou seja, um depende do outro para a realização de uma existência humana completa.

É a partir desses corpos que cada indivíduo se relaciona com o mundo que o cerca. E perceber o modo de interação do homem com o que lhe é externo é descobrir outra faceta da compreensão de ser humano a partir de Rudolf Steiner.

4.1.2 A interação com o mundo

Segundo Steiner (2010), o ser humano situa-se no mundo de uma tríplice maneira:

A primeira maneira é algo com que ele se depara, aceitando-o como fato dado; pela segunda maneira ele faz do mundo seu assunto próprio, algo que tem importância para ele; a terceira maneira ele considera como uma meta à qual deve aspirar incessantemente. (Ibidem, p. 27).

Quando fala da primeira maneira, o autor se refere à relação que o homem estabelece com o mundo através do *corpo físico*. Os sentidos físicos (olhar, cheirar, ouvir, tatear, degustar) fazem com que as coisas sejam percebidas em sua concretude: o mundo externo entra no indivíduo pelas portas da sensação e ele percebe a existência das coisas. Ao ver uma planta, por exemplo, o ser humano é capaz de percebê-la e dizer que ela é verde e está com flores. Neste instante, ainda não está presente o julgamento que exerce sobre o que é percebido.

O segundo momento se caracteriza pelas impressões que o objeto observado causa no observador, havendo julgamento sobre a percepção: “agrado ou desagrado, cobiça ou nojo” (Ibidem, p. 26), desaguando na possibilidade do indivíduo se achar simpático ou antipático àquilo que percebe. Desse modo o mundo exterior liga-se ao ser humano pelo que ele sente sobre aquilo que o cerca, ou seja, através de seu *corpo astral*. Ninguém pode saber exatamente o que o outro sentiu

ao perceber algo. Duas pessoas podem ver a mesma planta, saber que se trata do mesmo objeto, mas cada uma das duas terá experimentado sensações que dizem respeito a seus respectivos mundos interiores.

Steiner (2010) considera três possibilidades de experiências fundamentais do *corpo astral*: a impressão sensorial – simpatia ou antipatia sobre algo que percebe; sentimentos – prazer ou desprazer do próprio indivíduo referente às impressões; e vontade – “mediante a qual o homem reage ao mundo exterior, imprimindo assim a esse mundo exterior seu mundo interior” (Ibidem, p. 30). Ora, o indivíduo vê uma flor (através do corpo físico) e gosta dela (através do corpo astral – impressão sensorial); sente-se feliz com isso (através do corpo astral – sentimento), e decide protegê-la com uma cerca (através do corpo astral – vontade). É através da vontade que o mundo interior pode fluir para o exterior (Ibidem).

A terceira maneira está relacionada ao *corpo espiritual*, e se desenvolve após as duas primeiras: é a possibilidade de compreender o objeto a partir dele mesmo, independente das sensações que causam. É essa maneira que permite ao homem formar conceitos sobre o mundo e saber estar diante do mesmo tipo de planta em outro ambiente. A partir do momento que se percebe a planta nela mesma, com suas características, podemos reconhecer qualquer outra semelhante, mesmo que em tempo e espaço diversos.

Por meio de seu corpo o homem pode colocar-se momentaneamente em relação com as coisas; por meio de sua alma ele guarda em si as impressões que as coisas produzem nele; e por meio de seu espírito lhe é apresentado o que as coisas conservam em si. Só considerando o homem segundo essas três faces é que se pode ter esperança de alcançar uma elucidação de sua natureza. (Ibidem, p. 28).

Nesse sentido de conhecer o homem a partir dessa tríplice relação com o mundo, Steiner (2010) considera que o corpo do homem se difere do corpo dos outros animais, pois sua estrutura se organiza sob uma complexidade tal que permite abrigar o espírito: a capacidade de pensar sobre o que percebe, de refletir sobre elas e sobre si mesmo.

Este autor enaltece o pensar e defende que “os sentimentos mais elevados são, justamente, não os que se instalam ‘por si’, mas os que são conquistados num enérgico labor do pensamento” (Ibidem, p.33). Devemos perceber, entretanto, que

Steiner não está pregando a racionalidade pura, com supremacia de uma racionalidade desconectada. O que defende é o potencial organizativo do ser humano pensante – apto a níveis de reflexão diferenciados. Ou seja, ele defende que não devemos nos manter reduzidos às impressões e sensações primeiras que recebemos do mundo (e que enaltece somente a nós mesmos); devemos, sim, refletir sobre e organizar nossas sensações, sentimentos e vontades, de modo a sermos capazes de compreender o mundo, também, a partir dele mesmo. Assim, ele defende a capacidade de estabelecer relações alteras com o universo ao redor.

4.1.3 As etapas do desenvolvimento: os setênios

Segundo Rudolf Steiner (*apud* LANZ, 2011), a vida dos seres humanos não ocorre de forma linear, mas em ciclos de sete anos (os Setênios). Estes ciclos duram por toda vida, mas são os três primeiros que importam à educação escolar. Apesar do ser humano já possuir os quatro corpos (físico, etérico, astral e espiritual) ao nascimento, em cada um desses primeiros três ciclos acontecerá o desenvolvimento majoritário de um deles.

No primeiro setênio, o corpo físico e o corpo etérico estão interligados, sendo que o segundo dedica-se, enquanto força vital, ao desenvolvimento do primeiro. No início dessa etapa, corpo, alma e espírito estão ligados ao redor da força vital (corpo etérico) em busca do desenvolvimento físico. Assim, a criança pequena vive em função de seu organismo,

[...] está entregue a seus processos vitais (alimentação, metabolismo, sono, movimentos descontrolados). Por esse motivo, ela é inconsciente: dorme durante grande parte do dia, e mesmo quando está acordada sua consciência é extremamente reduzida, não chegando a constituir aquela barreira, entre o indivíduo e seu mundo ambiente, que existe no adulto. (*Ibidem*, p. 41).

Essa ausência da barreira faz com que a criança seja permeável a tudo o que acontece em seu ambiente; todas as influências do meio tendem a ser absorvidas por ela de forma direta.

A permeabilidade da criança ao que se acha em seu redor é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os

sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra nela. [...] As influências que emanam do mundo ambiente exercem, portanto, efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, efeitos que se farão sentir durante toda a vida futura. (Ibidem, p. 41-42).

Apesar da influência do meio físico ser reconhecida como fundamental por Steiner, o autor concorda que é a partir do contato com outros seres humanos que se aprende alguns aspectos fundamentais de “ser homem”. Ainda nesse setênio a criança vive a descoberta do eu, estabelecendo a diferença entre o eu e o mundo. Aos poucos vai desenvolvendo memória e inteligência, fazendo com que as experiências vividas existam além do imediatismo. Destaca também que o fluxo de desenvolvimento não se dá unicamente de fora para dentro a partir das impressões; através da vontade a criança atua em um fluxo oposto, de dentro para fora. É a vontade que conduz a criança ao movimento, fazendo-a conquistar o espaço, aprender a se utilizar de seu corpo, aprimorar seu sistema motor. (Ibidem).

Steiner (*apud* LANZ, 2011) defende que é comum observar um adulto considerando a primeira infância como uma fase sem importância, preparatória para o que realmente importa: atividades conscientes e intelectuais. Entretanto, coloca que até os três anos a criança desenvolve alguns aspectos fundamentais da existência enquanto humano, os quais levará por toda vida: o andar ereto, a fala e o pensar, por exemplo.

Durante os sete primeiros anos a criança mostra diversos sinais sobre a transição por que passa: da vivência do corpo físico com a absorção de tudo que a permeia sem o estabelecimento de filtros, para o desenvolvimento do mundo anímico¹³.

O segundo setênio diz respeito ao desenvolvimento do corpo astral, e se dá entre os sete e os quatorze anos. Nesse período o jovem está intensamente ligado aos aspectos anímicos: sentimentos, fantasia, emotividade e a ênfase precisa ser dada nos sentimentos, fantasias e tudo que se liga à vida anímica. Mesmo o desenvolvimento das abstrações está intimamente ligado a esses aspectos.

Lembramos que o corpo astral estabelece conexão entre o corpo físico e o corpo espiritual (também chamado por Steiner de ‘eu’), estando em contato direto com ambos. A presença exacerbada de um dos dois pode ser danosa para o

¹³ Esses sinais não serão tratados aqui por possuírem um nível de profundidade incabível a esse trabalho, uma vez que se distanciam do tema principal de estudo.

desenvolvimento do corpo astral. O corpo espiritual precisa permear essa fase com equilíbrio: se sua presença é exacerbada, a criança se tornará materialista; caso sua presença seja minguada, tornar-se-á fantasiosa em demasia, prejudicando a fase seguinte do desenvolvimento.

Embora a imagem ideal do homem seja a de um ser autônomo e livre, seria errado imaginar que se pudesse chegar a esse ideal concebendo a tão cobiçada liberdade ao ser humano enquanto este não houvesse atingido a plena maturidade de suas qualidades anímico-espirituais. (Ibidem, p. 53-54).

Em nossa sociedade, o corpo espiritual se debruça sobre o astral antecipadamente, podendo causar danos ao desenvolvimento. Steiner (2011) defende que o segundo setênio deve ser protegido de abstrações, conceitos e raciocínios que não estejam ligados às fantasias da criança. Isso não significa que a criança não aprenderá novas coisas, não raciocinará ou não assimilará nada novo. Significa que tudo isso estará ligado à sua vida sentimental.

Ela acompanha tudo com reações sentimentais de simpatia ou antipatia, de admiração, de entusiasmo ou de tédio. Podemos chamar essa atitude de 'estética', no sentido de que o mundo fala a criança não por seu conteúdo conceitual, mas por seu aspecto e pela configuração de seus fenômenos. (LANZ, 2011, p. 50).

Pode-se dizer que, segundo Steiner (2011), nessa fase a criança já percebe o mundo como algo exterior a ela, mas o vivencia de modo subjetivo. Por consequência, a moral não deve ser apreendida por ensinamentos abstratos, mas pelo exemplo. Os adultos que a rodeiam devem se constituir modelos pelos quais a criança aprende. É dessa forma que ela irá se aproximar do 'bem' e se afastar do 'mal'.

No decorrer do segundo setênio a criança desenvolve as capacidades necessárias para o desabrochar do corpo espiritual, que será o foco do terceiro setênio. Todo o desenvolvimento do corpo astral é crucial para que a fase seguinte se dê exitosamente e a puberdade pode ser considerada o marco de transição entre os dois setênios (LANZ, 2011).

É no terceiro setênio que todas as faculdades mentais e morais devem se desenvolver conscientemente; fazendo com que o indivíduo trilhe o caminho para a sua autonomia e sua liberdade (livre-arbítrio). Surge, aqui, a capacidade de

juízo (crítica) e a autoconsciência (que desperta a autocrítica); e os adolescentes têm necessidade de conhecer e julgar o mundo a partir de seus próprios raciocínios.

Ele tem prazer em colocar em dúvida as opiniões dos outros, em questionar seus motivos. Isso provoca um cruel despertar dos pais, professores e pedagogos em geral, que até os quatorze anos dos jovens não tiveram qualquer dificuldade em dirigi-los na base da simples autoridade e agora constata, estupefatos, a súbita revolta desses jovens contra essa mesma autoridade, bem como em admitir valores, critérios e ponderações cujo fundamento eles não tenham aceitos por raciocínio próprio. (Ibidem, p. 59).

Buscam, assim, assegurar-se que os ambientes que chegavam a eles através dos aspectos anímicos existam em equidade quando observados a partir dos aspectos espirituais (partindo da organização exterior das coisas). Isso representa a busca pela verdade: a correspondência entre o universo ideal que criaram e o que percebem, agora, com os olhos do corpo espiritual. Isto porque o jovem, que até então vivia o universo a partir de suas impressões, sentimentos e vontades, passar a perceber a existência do mundo exterior; e precisa buscar equilíbrio entre o 'dentro' e o 'fora', entre o ensimesmar-se e o relacionar-se com o meio social (Ibidem).

A transposição para o mundo externo não deve significar, entretanto, a perda do contato com suas fantasias; e sim a transformação destas em idealismo consciente – relacionado à realidade. Ora, segundo Steiner (2008), todos os seres humanos possuem potencial para os valores morais e éticos que visem a coletividade da existência humana (sempre social); mas estes valores só são vivos quando permeiam as características individuais e sensibilidades de cada um. Assim, o indivíduo é capaz de emitir julgamentos sobre as situações e agir segundo valores éticos absolutos escolhidos por ele mesmo. Isto acontece ao final do terceiro setênio, quando o desenvolvimento do 'Eu' está completo.

Devemos lembrar, porém, que todas as faculdades a serem desenvolvidas por cada indivíduo caminham processualmente durante o setênio correspondente; mas a correlação entre o setênio e o desenvolvimento de determinado corpo não limita o desenvolvimento em questão a este período. Além de que, cada etapa influencia as possibilidades de florescimento da seguinte; e todas as partes (corpos) que compõem o ser estão coexistindo dinamicamente em todas as fases do desenvolvimento (LANZ, 2011; STEINER, 2010, 2011).

4.2 A ESCOLA WALDORF

Como dissemos anteriormente, a Pedagogia Waldorf se estrutura na visão de mundo e de homem da Antroposofia. As escolas Waldorf têm como linha de frente de sua organização o conhecimento gerado por Steiner sobre o homem e o universo (2011).

Costumam constituir-se como instituições pedagógicas sem fins lucrativos, administradas por associações de pais e pedagogos. Essa organização costuma ser tri-membrada: 1. coordenação pedagógica – formada pelos educadores, 2. coordenação de pais e 3. coordenação administrativa – formada por membros pertencentes à associação. Em uma comunidade escolar Waldorf, todos os indivíduos envolvidos – pais, professores, administradores, alunos – são corresponsáveis pela organização e manutenção do ambiente escolar e das decisões importantes (Ibidem).

A presença das famílias na administração da escola e dos eventos revela a responsabilidade de toda a comunidade sobre a função maior a ser desenvolvida pela instituição: a educação das crianças. Nessa pedagogia, os pais são solicitados à participação e conscientização constante sobre as etapas de desenvolvimento de seus filhos. Não basta levar e buscar a criança nos devidos horário, é preciso se colocar como corresponsável ativo nos caminhos pedagógicos que a instituição propõe (Ibidem).

Para a pedagogia Waldorf, os adultos que circundam o desenvolvimento são peça chave de seu desenvolvimento. Os professores regentes do maternal, do jardim de infância e do ensino fundamental assumem a turma no primeiro ano da etapa e os acompanham por todo ciclo, permanecendo os mesmos em todos os anos. É o regente que se responsabiliza por lecionar as disciplinas “tradicionais” (apresentadas logo abaixo). Já no ensino médio, a turma deixa de ter o professor regente e as matérias são distribuídas entre outros professores; entretanto, há um tutor que os acompanha em seu desenvolvimento, organizando conselhos de classe, reuniões com os pais, viagens referentes a cada etapa, entre outras necessidades que surjam (Ibidem).

Como os professores são peça chave nessa pedagogia, o caminho de um professor Waldorf precisa ser de autoconhecimento e autoformação contínua. Steiner (2000) defende que:

Não há, basicamente, em nenhum nível, uma educação que não seja a autoeducação. [...] Toda educação é autoeducação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior. (STEINER, 2000).

Por esse motivo, e pela especificidade da pedagogia, o professor Waldorf precisa cursar, além da licenciatura ou pedagogia tradicional, um curso de formação com duração média de três a quatro anos. Esta formação é de caráter teórico-prático e inclui a fundamentação em Antroposofia, em Antropologia Antroposófica (conhecimento a respeito da criança e suas fases de desenvolvimento), metodologia da educação Waldorf, além de formação artística (estudando artes plásticas, arte da fala, trabalhos manuais e música). É comum, também, ser estimulada pelas instituições a formação continuada através de participação em grupos de estudo, congressos e encontros de professores Waldorfs (LANZ, 2011).

Quanto ao currículo, além das matérias tradicionais, condizentes com a estrutura nacional de ensino, são oferecidas as seguintes matérias: trabalhos manuais, (tricô, crochê, bordado, costura), música (kântele, flauta doce, instrumentos de corda, iniciação musical e canto), jardinagem, dramatizações, artes (desenho de formas, aquarela, pintura e desenho), movimento (jogos, esportes, eurritmia) e duas línguas estrangeiras (no Brasil costumam estar entre inglês, alemão e espanhol) (STOCKMEYER, 1976).

Essas matérias “extras” são curriculares, e se inserem na grade de horários semanalmente, durante todo o ano. Já as disciplinas tradicionais são dispostas em “épocas”: ciclos que duram entre três e quatro semanas, nos quais a criança “mergulha” na matéria em questão, vivendo o mesmo assunto por um período. Ou seja:

Ao invés de se ter determinada matéria distribuída pelo ano letivo, esta é lecionada de forma concentrada durante uma época: duas horas por dia, de preferência as duas primeiras, são dedicadas durante algumas semanas a esta matéria. O resto das aulas é constituído de matérias artísticas, artesanais, educação física, música, línguas estrangeiras, etc. Terminada a época, a matéria em questão desaparece do horário e é substituída por outra. Depois de uma época de História pode haver, por exemplo, uma de física,

voltando-se à História depois de um ano ou meio ano. (LANZ, 2011, p. 102).

O ambiente criado para o aprendizado e o modo como a criança aprende estão intimamente ligados à sua fase de desenvolvimento: cada ciclo – em ensino infantil, fundamental e médio – se refere a um dos três setênios explanados anteriormente. Interessamo-nos especificamente pelo ensino fundamental por ser a etapa na qual se insere a turma que pesquisamos neste trabalho. Ressaltamos, entretanto, a título de compreensão processual, alguns aspectos do ensino infantil.

Este, na escola Waldorf, deve ser responsável pela educação da criança durante todo o primeiro setênio. Como vimos anteriormente, essa fase é marcada pelo desenvolvimento do corpo físico, exteriorizado a partir da vontade; pela permeabilidade da criança a tudo que a rodeia – ambiente físico e emocional; e pela compreensão do mundo a partir da imitação. Comportamentos, valores, emotividades são absorvidos pela criança do ambiente que a cerca sem filtros.

Por essas características, o ensino infantil deve permitir à criança a exploração de um ambiente saudável, exemplar. Ela deve ser estimulada à exploração de sua motricidade e do meio físico que a rodeia; e deve assimilar valores e comportamentos por meio de exemplos. Nessa fase não se deve ensinar valores e normas através de moralidades abstratas, mas conduzir a criança através de um ambiente estruturado com tudo que ela deva apreender.

Lembramos, ainda, que para a pedagogia Waldorf, a alfabetização prévia aos sete anos constitui-se “atropelo” de etapas que a criança precisa viver para um desenvolvimento sadio. Pois a educação deve se dirigir primeiro à vontade (pelo corpo físico), depois aos sentimentos (pelo corpo astral), e só então ao intelecto e a formação de conceitos abstratos (pelo corpo espiritual) (Ibidem).

4.2.1 O Ensino Fundamental

Após o desenvolvimento do corpo físico, o foco da educação se desloca para o corpo astral. O ensino fundamental abarca o segundo setênio humano, no qual o indivíduo vive mais intensamente suas impressões e sentimentos, exteriorizando-os a partir da vontade. Como vimos anteriormente, esse momento está relacionado ao mundo interior da criança.

Segundo Lanz (2011), o desenvolvimento do corpo astral é processual e contém em si diferentes fases que o educador deve conhecer, a fim de que sua atuação seja direcionada para o que o aluno está vivendo em si. O foco desse período é o trabalho a partir dos sentimentos e o estímulo à criação pautada na fantasia. Deve-se afastar da criança as abstrações e conceitos desconectados dela; e evitar colocações e brincadeiras de caráter irônico ou sarcástico.

Isso porque todo pensar, aprender ou conhecer é realizado com um alto grau de engajamento emocional. Tudo o que acontecer no ambiente escolar será acompanhado com sentimentos de entusiasmo ou tédio, aproximação ou repulsa. Por isso, toda a escola deve se empenhar para que a criança perceba “o mundo belo”.

A função do professor é basicamente trazer o mundo para dentro da sala. É esse o verdadeiro ensino. Cada dia de aula deveria ser, para os alunos, uma série de vivência que lhes despertassem a admiração, o entusiasmo, diante das maravilhas do mundo, da História, da matemática, etc. Além disso o sentimento do belo deve ser cultivado por meio das atividades artísticas e artesanais, isto é, por meio do ‘fazer’. A relativa passividade do aprender será, dessa forma, completada por uma atividade criativa. (Ibidem, p. 51).

Para Steiner (*apud* LANZ, 2011) a atividade artística regenera e desenvolve forças anímicas capazes de harmonizar os demais aspectos do corpo; por esse motivo, o currículo deve conter muitas atividades artísticas. Além de que, a atividade artística estabelece a ponte entre a volatilidade da vontade e o endurecimento do pensar abstrato desconectado, equilibrando o desenvolvimento do jovem.

Entretanto deve-se ter em conta que a arte da qual se fala na pedagogia Waldorf não pode ser “alheia à vida, com finalidades puramente ‘decorativas’, e sim de um enfoque e de um cultivo do ‘belo’ inseridos na realidade da vida prática” (Ibidem, p. 51).

Lanz (2011) destaca, também, que as diversas matérias do currículo são facilitadoras do processo de adaptação a essa fase. A harmonização entre os corpos, com devido foco ao aspecto anímico e equilíbrio das influências do corpo espiritual,

[...] pode ser obtida dando-se maior ou menor ênfase a certas matérias: enquanto a geometria, a aritmética, a linguagem e, de forma geral, a ocupação com ideias abstratas favorecem a

conscientização que resulta da permeação do corpo astral pelo eu, o desenho, a História, a geografia e as atividades artísticas tendem a incentivar uma vida sentimental menos realista. (Ibidem, p. 47).

Lembrando que a busca dessa fase é pelo desenvolvimento através da fantasia e da relação direta com as impressões e sentimentos; além do cuidado em manter um contato equilibrador com o corpo espiritual que garanta o seu desenvolvimento posterior.

Neste trabalho, pesquisamos uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, sendo necessária a explanação de uma diferença estrutural das escolas Waldorf sobre a divisão dos ciclos da educação. Para a Pedagogia Waldorf, o nono ano do ensino fundamental já se estrutura como ensino médio: a turma deixa de ter o professor regente que os acompanhou pelos oito anos, e o ensino passa a se ocupar, também, do desenvolvimento cognitivo – sem abandonar as demais instâncias do ser humano.

O teatro realizado pelo oitavo ano, então, representa a grande coroação do ensino fundamental, fechando o ciclo da educação que foca no segundo setênio. Assim, marca a transição dos adolescentes para o terceiro setênio e faz a passagem para um novo olhar sobre o mundo: o desabrochar da racionalidade (estruturada na educação Waldorf como ensino médio).

Mas, antes de pesquisarmos o processo teatral na escola Waldorf, vamos pensar um pouco sobre o teatro, suas especificidades e história na educação.

5 O TEATRO

Sobre a necessidade do teatro – no plano geral, para além do foco educacional – Guénoun (2012) categoriza duas acepções do termo ‘necessidade’. No primeiro destaca com algo que não pode deixar de acontecer, de existir. E levanta que “não se conhece sociedades sem música ou poesia. Mas algumas vivem sem teatro: civilizações imponentes que marcaram época.” (GUENOUN, 2012, p. 15). Com isso, levanta que nenhuma certeza afasta a possibilidade de o teatro desaparecer; ainda mais se considerarmos as atuais formas de representação (cinema e televisão), que contribuem para minguar o espaço do teatro na sociedade, levando-o às margens. Nessa ótica, o teatro não parece necessário.

Na segunda acepção do termo destaca “[...] aquilo que é exigido por uma necessidade” (GUENOUN, 2012, p. 15); e estabelece uma metáfora com a existência, considerando que nem sempre o acesso a necessidades vitais está garantido, o que não extingue a necessidade.

O teatro disponível não é necessariamente aquele que a vida pede – certas necessidades permanecem insatisfeitas. Inquietude de vida e de morte. Em caso de necessidade, se o teatro falta, nos falta, e se a carência persiste, algo corre o risco de morrer. “Nós” não morreremos, claro que não. Encontram-se substituto. Mas algo em nós pode morrer. (Ibidem, p. 16).

Nesse sentido, destacamos o plano filogenético, em que o STAA defende a necessidade de melhoria das interações humanas e a busca pela homeostase. Essa necessidade não saciada, não nos leva à morte enquanto indivíduos, mas minimiza nosso potencial de boa existência nos conduzindo às interações conflituosas e ao caos (SANT’ANA-LOOS, 2013).

Toda essa reflexão pode ser trazida para o recorte da arte na educação, levantando a ideia de que, embora a nossa educação tenha passado impune à ausência da arte, isto não extingue a sua necessidade. Retomando o fato de que a educação tem por fim maior a manutenção da espécie, e considerando que nem toda necessidade é acessível, devemos nos perguntar em que o teatro nos é necessário e em que nos faz falta.

Sobre a natureza do teatro, Guénoun (2012) defende que a sua estrutura está pautada na díade fazer e ver. Neste âmbito, este autor versa sobre cada uma das

partes separadamente e sobre a relação entre elas. Defendendo a necessidade de concomitância entre o produzir e o olhar para a existência do teatro, diz:

Pode-se objetar que isto é verdadeiro para todas as artes e também para outras coisas. Claro. Mas a especificidade do teatro diz respeito ao fato de que, nele, as duas atividades são indissociáveis e o “teatro” só existe com a condição de que ambas se dêem simultaneamente. (GUÉNOUN, 2012, p. 14).

O debate sobre a dissociação entre fazer e ver está presente no Teatro-Educação de duas maneiras: primeiro na importância do “ver teatro” para a formação dos educandos; e segundo na pergunta “até onde as vivências e jogos como atividades lúdicas educativas se constituem teatro?”. Nossa pesquisa se interessa pelo “fazer”, focando nesta parcela o estudo e a análise; entretanto, considera que a outra parte existe e é fundamental na caracterização desta.

5.1 O TEATRO NA EDUCAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

A compreensão da arte pela ciência – como toda grande área de conhecimento – não se estrutura de forma linear; e no que concerne ao trabalho e pensamento com arte na educação, os caminhos também são plurais. Alguns defendem as funções terapêuticas da arte através da espontaneidade; outros seguem a concepção de arte como área de conhecimento capaz de promover o desenvolvimento cultural do indivíduo; há os que defendem a possibilidade técnico-profissionalizante; aqueles que veem a arte como possibilidade de formação global do ser-humano e sua personalidade; os que enxergam na arte o potencial de conscientização política do sujeito histórico; e ainda, aqueles que resgatam a arte como contribuição por si mesma (MELO, 2005; SILVA; ARAÚJO, 2007).

Todas essas formas de pensar têm colaborado para a inserção da arte na educação, tanto formal quanto não formal, e defendem a arte como contribuinte da educação. O crescimento numérico no que se refere às discussões sobre a arte na educação tem levantado reflexões que abordam o currículo das artes e seus formatos em sala de aula, o status da arte na educação, aspectos metodológicos e questões políticas de inserção da arte na educação.

Entretanto, estes modos de pensar nem sempre estão bem delimitados nas práticas cotidianas; o que resulta na inserção da arte de forma pedagogicamente

confusa pela complexidade de possibilidades e suas compreensões. Disto, o teatro não está isento, possuindo, também, suas especificidades. Portanto, apesar da compreensão histórica do movimento da arte na educação não ser o foco deste trabalho, buscaremos uma pincelada na área de forma a situar o leitor em nossa caminhada.

Japiassu (2012) nos relata que, já na Antiguidade Clássica, filósofos como Aristóteles e Platão (gregos), e Horácio e Sêneca (romanos) teceram considerações a respeito da relação entre teatro e educação; e acresce que “dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam em escolas e universidades já durante a Idade Média” (Ibidem, p. 27). Entretanto, apenas a partir da segunda metade do século XIX passou a existir o binômio *teatro-educação* como um conceito munido de especificidades com o foco nos processos de ensino- aprendizagem.

Courtney (1980 *apud* Japiassu, 2012) destaca que a importância do teatro na educação escolar se deu a partir da compreensão de que o processo educativo deveria ser centrado na criança – educação pedocêntrica inspirada no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Para este filósofo, o jogo constitui fonte de aprendizado, uma vez que a atividade da criança é fundamental para o processo educativo. Mas todo esse movimento está ligado a um contexto mais amplo de mudanças de paradigma, se alocando na estruturação da tendência modernista de educação da arte. Vamos entender um pouco essas mudanças.

Durante o século XX, principalmente na segunda metade, a arte e seus processos de ensino-aprendizagem vivenciaram grandes modificações no Brasil; e na mudança de paradigmas, a arte percorreu três grandes concepções - que, apesar de surgirem numa linha histórica, não se repercutem estritamente dentro desta. Assim, o ensino da arte transcorreu da visão de “arte como técnica” (numa tendência pré-modernista), para “arte como expressão” (na tendência modernista), seguindo-se com o entendimento de “arte como conhecimento” (na tendência pós-moderna) (SILVA; ARAÚJO, 2007).

As duas últimas tendências estão relacionadas à luta pelo reconhecimento da arte como contribuinte para o desenvolvimento humano e dentro desse processo de valorização a Arte-Educação ganhou espaço no processo de ensino-aprendizagem, tanto da educação formal, quanto da não-formal. Estruturou-se, primeiramente, nas funções terapêuticas através da espontaneidade, apoiando-se em sua relação com a

expressividade humana; seguindo para a concepção de arte como área de conhecimento capaz de promover o desenvolvimento cultural. (Ibidem, 2007).

O movimento do ensino do teatro também passou por esse caminho. Segundo Koudela (2011), antes do movimento modernista de Arte-Educação, o ensino do teatro na escola era direcionado para montagem de espetáculos teatrais com foco último no resultado artístico final a ser apresentado (tendência pré-modernista). Sendo que o movimento modernista desloca o centro do teatro (e demais áreas artísticas) para a criança e o que esta experiencia dentro do processo; caracterizando-se pela ênfase na expressividade dos alunos; e advogando a livre expressão (KOUDELA, 2011; JAPIASSU, 2012).

O movimento modernista apresenta interesse para esse trabalho por reconhecer a criança como um organismo em desenvolvimento; com potencialidades a serem realizadas caso ambiente próximo disponha das experiências necessárias para tal – perspectiva interacionista; e por ressaltar a importância dos aspectos psicológicos em contraponto aos programas racionalistas de ensino. Entretanto, é importante ficar atento para não subverter a lógica, negando a importância da cognição para o desenvolvimento humano e voltando a estabelecer a dicotomia cognição-afetividade, alocando-se no outro extremo. Como já discutimos, defendemos o equilíbrio e o dialogismo, em vez de dualismos e dicotomias, com a negação mútua das partes.

Ainda em relação à Arte-Educação modernista, é comum ser levantada crítica à amplitude de seus objetivos educacionais – como formação da personalidade ou desenvolvimento da capacidade criativa. Ao nosso ver este não é um problema exclusivo para o teatro ou qualquer outro nicho da educação. Pelo contrário: esses objetivos não deveriam (nunca) sair do alcance. O grande problema está em direcionar toda a responsabilidade pelos aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento humano (criatividade, liberdade, ética) unicamente às disciplinas artísticas. E se isso acontece, é porque a nossa educação já não dá conta de cuidar como deveria desses aspectos.

Porém, este paradigma (pré-modernista) também chegou a levantar a crença

[...] no desenvolvimento natural da criança, sendo que o professor atuava como um guia. Isto significa, na prática, que o professor não devia ensinar teatro, mas liberar a criatividade da criança, fornecendo um ambiente proporcionador de iniciativas. (KOUDELA, 2011, p. 19).

Este pensamento foi um dos fundamentos das críticas ao modernismo, nos quais o movimento pós-moderno (pós-modernista ou modernista tardio) se ancorou para se organizar como novo paradigma de ensino. Aspectos como criatividade, imaginação e desenvolvimento da sensibilidade foram considerados amplos e pouco objetivos.

Entretanto, esta mudança esteve atrelada, também, a uma mudança maior da sociedade: a globalização e o capitalismo organizando os modos de vida de maneira a coisificar o ser humano a suas relações sociais. Passou-se a acreditar no “esclarecimento pessoal, singular e insubstituível (o pensamento autorreflexivo), com única forma de corrigir a consciência fragmentária, deformada e não emancipada” (JAPIASSU, 2012, p. 13) em busca de recuperar a autonomia dos indivíduos. Ainda segundo Japiassu, o ensino pós-moderno de arte vai lançar mão de conceitos como ‘esclarecimento’, ‘formação cultural’ e ‘semiformação’, provenientes da Teoria Crítica.

E, para alcançar essa autonomia e essa autoconsciência, seria imprescindível a superação dos limites de uma suposta livre expressão – em realidade, totalmente subjugadas por processos não conscientes de semiformação ou deformação conduzidos pela indústria cultural. (JAPIASSU, 2012, p. 13).

A proposta metodológica triangular de Ana Mae Barbosa foi, segundo Japiassu (2012), nitidamente influenciada por esse pensamento; e trouxe para o teatro a articulação entre “o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização sócio-histórica dos enunciados cênicos” (JAPIASSU, 2012, p.14). Dessa forma, o foco na expressividade do educando é negado, sendo transferido para o seu esclarecimento crítico sobre o mundo.

Apesar de trazer novas possibilidades ao ensino da arte, a justificativa central desse paradigma conduz à negação da conquista emergida com o modernismo e fecha a porta para a arte como educação do sensível.

Acerca dos modos de justificar o ensino da arte, Elliot Eisner (1972 *apud* Koudela, 2011) categoriza duas vertentes: a contextualista e a essencialista. A *contextualista* – mais difundida – “ênfatisa as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seu objetivo.” (KOUDELA, 2011, p. 17). No caso do teatro, pode-se

exemplificar com a utilização do teatro para aprendizagem de conteúdos extra-teatrais ou para o desenvolvimento de aspectos psicológicos amplos, como a criatividade (JAPIASSU, 2012).

A vertente *essencialista* argumenta a favor da arte como válida por si mesma, uma vez que possui “contribuição única a dar para a experiência e a cultura humana” (KOUDELA, 2011, p. 18); negando a necessidade de justificativas para o ensino da arte.

Essa abordagem, diferente da perspectiva instrumental, defende a presença das artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes para a formação cultural do educando. (...) Destaca-se a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. (JAPIASSU, 2012, p. 30).

Parece-nos que a discussão aqui é aceitação ou refutação de funções extra-artísticas no reconhecimento da arte como importante para os processos educacionais. É intrigante, entretanto, que a justificativa da arte pela arte não reconheça que o fazer artístico na escola sempre irá, de alguma maneira, afetar os educandos envolvidos. Sendo assim, essa dicotomia termina por impedir que a arte – com suas especificidades – possa ser conduzida em processos que garantam o desenvolvimento saudável e integral dos estudantes.

Imaginemos o impacto (positivo ou negativo) que pode haver para um jogador de teatro em colocar-se perante os outros – com suas características culturais, identitárias e crenças autorreferenciadas – num processo em que a qualidade das interações será determinante tanto no resultado artístico, quanto no desenvolvimento humano dos envolvidos.

Se todos os caminhos são reais e válidos, devemos agir com um mínimo de responsabilidade perante as várias possibilidades. Se a importância do domínio da linguagem específica (teatral) no desenvolvimento de atividades educativas tem-se posto como irrefutável, reconheçamos que a educação é um processo de facilitação de desenvolvimento humano, e perante este fato, nós devemos ter o mínimo de compreensão sobre o que significa “ser dessa espécie” e sobre as possibilidades mais profícuas de emancipação integral. Portanto, destaquemos as potencialidades do teatro no que concerne a suas possíveis contribuições para o desenvolvimento ontogenético.

5.2 INTERFACES ENTRE JOGADOR E PERSONAGEM

Um dos debates específicos sobre o fazer teatral versa sobre o significado de representar um papel. O que acontece com o “meu eu” quando passo a “ser outro”? As possíveis relações de identificação entre ator e personagem é uma questão que remonta aos primórdios do teatro e é possível traçar uma linha histórica com diferentes compreensões, possibilidades e modificações nessa relação. Abordaremos este tema a partir de Guénoun (2012), pelo estudo aprofundado que desenvolveu sobre o tema.

Como já dissemos anteriormente, representar é imitar algo que “não sou eu”. Para Aristóteles, é essa propulsão a representar e se comprazer com isso que difere o homem dos outros animais. Mas essa representação, para Aristóteles, não deve ser reduzida à imitação. Para ele, a representação é, ao mesmo tempo, uma ação (portanto, ativa) feita por alguém que representa, e o próprio objeto representado (GUÉNOUN, 2012). Assim, nas palavras do próprio autor, “a mimeses é ao mesmo tempo representação de ação e ação de representar” (Ibidem, p. 20). Sendo assim, “não deveria então ser compreendida como ‘mimética’, segundo a acepção corrente: imitativa, figurativa, de um referente colocado fora de sua operação.” (Ibidem, p. 21).

Destacamos também que, no momento em que o indivíduo age no intuito de representar algo, ele se relaciona com esse algo de maneira a formar conceitos sobre ele. É necessário compreender o que se pretende representar.

Bem, como para Aristóteles ação de representar e representação de ação coexistem na compreensão de um mesmo conceito (mimeses), o trabalho do ator não é detalhado em sua obra. Isto porque falar em ator significa dividir a ação e a representação dela, sendo o ator responsável pela última (Ibidem).

Para uma ação produzida em cena, a antiga língua grega – e, por consequência, a poética – não estabelece nesse ponto diferença pertinente, pensável entre a ação fictícia e a ação de figurar. Esta ação não pode, portanto, ser distinguida como fictícia – pelo menos não em nosso sentido corrente. *A ação trágica não é imaginária.* (Ibidem, p. 23).

Assim, na *Poética*, não existe distinção entre ator e personagem: o que existe são “seres em ação” (que designa ambos ao mesmo tempo). Nessa tendência de compreensão do teatro, ele é exclusivamente prático; sendo a ficção e a imagem termos romanos, não existindo para Aristóteles (Ibidem).

Em uma tendência distinta de compreender a relação ator-personagem, Guénou (2012) destaca o abade d'Aubignac, em sua obra *La Pratique du Théâtre* (1657). Aparentemente este autor também não estava preocupado em distinguir ator e personagem; mas, segundo Guénoun, este é um equívoco linguístico: o abade empregava o termo ator para designar tanto aqueles que representam, como o que é representado. Mas, em seu texto, é possível identificar a existência da ficção e a distinção entre quem representa e o que é representado (Ibidem).

Aqui já se encontram posicionadas todas as peças de um dispositivo que, por muito tempo ainda, dará o que falar: o da 'transformação' do ator em seu personagem, metamorfose, eclipse suposto desses seres que temos bem diante dos olhos, e que nos dá a ver outros seres, considerados ausentes e, entretanto, oferecidos ao nosso olhar. (Ibidem, p. 49).

Ora, de Aristóteles a d'Aubignac, o teatro passa da arte de escrever para representar à arte de representar o que foi escrito; e essa mudança aumenta o foco no jogo do ator. É a partir de então que aumentou a cisão entre a representação da ação e a ação de representar, que passará a ser largamente discutida.

Entretanto, são os autores que se seguiram a essa época que ampliaram ainda mais esse debate, aumentando o olhar sobre o jogo do ator, diminuindo a importância da verossimilhança e reconhecendo o teatro como uma ilusão, uma miragem (Ibidem).

A terceira tendência que traremos situa-se no século XVI e radicaliza a separação entre ator e personagem:

É evidente que o *Paradoxo* (o paradoxo) joga com a divisão entre o representante e o representado, que ele endurece e radicaliza. Porque a separação (entre ator e personagem) revela uma diferença de ser. "Se ele é quando representa, como deixará de ser ele?" O ator não pode ser o que ele representa: ele só representa o que representa na medida em que ele não é aquilo que representa. A rigor, poderíamos falar de desdobramento. (Ibidem, p. 63).

O texto em destaque na citação de Guénoun é de Diderot. Para este último, o ator apenas representa o personagem, tendo clareza sobre este fato e distinguindo entre si mesmo e o que representa.

Para Diderot, os personagens são modelos; criados a partir da observação da vida e do mundo. Eles não existem na realidade: são conceitos (recursivos) criados a partir dos seres concretos (Ibidem).

Essa alteridade produz uma inversão no dispositivo da *Poética*: porque o ator, exterior ao que mostra, está em posição de o *conhecer*. Diderot faz disto um ponto central: o ator sabe o que está fazendo, o que mostra, sabe com um saber observante, analítico e – de acordo com a epistemologia geral do *Paradoxo* – mimético diante de seu objeto. Seu trabalho tem valor cognitivo: ele é “imitador atento e discípulo ponderado da natureza”, ele representa com “reflexão, com estudo da natureza humana, com imitação constante”, ele está ocupado “em olhar, em reconhecer e em imitar”, “ele observa, estuda”. (Ibidem, p. 64).

Apesar de concordarmos com Diderot, vemos que esta é uma das facetas do trabalho de representar. Entretanto, nos perguntamos qual a profundidade da clareza que as pessoas que representam possuem em diferenciar a si mesmo do que representa? Pois, é possível que esse nível de clareza oscile de pessoas para pessoa. Lembramos ainda que para sermos “o outro” nos utilizamos de nós mesmos. Até onde, ao passar por nossa existência, representar o outro não interfere no que somos?

Isso porque, hoje:

A prática teatral é des-unida, cindida entre representante e representado, entre o que o ator faz e o que ele figura, entre a ação de imitar e a ação imitada. Uma tal separação não pode ser deduzida da simples existência do teatro, em qualquer tempo e em qualquer lugar, pelo simples fato de sua articulação essencial. (Ibidem, p. 68).

Concordamos com Diderot quando defende que é a distância do personagem que conduz o ator a melhor observá-lo, analiticamente, para então representar com clareza. Mas defendemos que nem sempre essa distância é tão simples de ser efetuada em totalidade, sendo possível que ator e personagem se influenciem em uma construção mútua. É inegável, entretanto, que para os espectadores, quanto maior a distância entre o representante e o representado, maior o prazer da ilusão.

Em contraposição à necessidade da distância trazida por Diderot, traremos nossa quarta tendência na compreensão da relação ator-personagem: a Teoria do Ator de Stanislávski (1863-1938). Este autor e encenador russo considera ator e personagem fundamentalmente separados, distantes entre si; sendo o objetivo do

trabalho teatral aproximar as duas extremidades. “A distância entre o ator e o que ele deve representar estrutura o lance inicial, é preciso fazer todo o possível para reduzi-la. É o próprio movimento da identificação” (Ibidem, p. 89).

Guénoun (2012) destaca, ainda, que o que chama de identificação é trazido por Stanislávski como uma necessidade de viver o personagem, de experimentar, com intensidade, o que sustenta a vida do papel: seus sentimentos. E, nesse sentido: “As ações se articulam com os sentimentos. Não se trata de representá-los ou de imitá-los, mas de vivê-los: Stanislávski se opõe, por este viés, ao que ele chama de ‘a escola da representação’ cujos seguidores reproduzem formas.” (Ibidem, p. 90).

Vale ressaltar que a identificação deve acontecer em via de mão dupla: o ator incorpora sentimentos e características do papel que desenvolverá e só então esses sentimentos migram em retorno à representação do personagem; acrescentando-se que, nesse retorno, características do ator contribuem para a formação deste personagem. Não devendo nos esquecer que a realidade do personagem é colocada, sempre, como imaginária. Nesse sentido, não só o personagem se torna real através do ator, como o ator se torna irreal quando vive o personagem (Ibidem).

Mas, apesar da identificação ainda ser um elemento vivo nos teatros de hoje, Guénoun (2012) defende que esta não é uma verdade absoluta em nossos dias. Segundo este autor, a relação de identificação entre espectador e personagem – que não tratamos aqui – também se modificou durante a história do teatro e, a partir do surgimento do cinema, ganhou dimensões que impactaram gritantemente o lugar do teatro na sociedade (Ibidem).

Além disso, a supremacia do cinema traz consigo a quebra do encanto existente entre personagens e espectadores; e a necessidade de dar vida a seres imaginários vai sendo substituída pela necessidade do jogo. Então, segundo Guénoun (2012), a necessidade do teatro hoje é a necessidade do próprio jogo dos atores. Assim, se antes o personagem dava vida à representação teatral, hoje, é a necessidade pelo jogo que mantém viva a representação de papéis (Ibidem).

Mas, não devemos tomar essa visão como única. Ao passear pela diversidade de relações existentes entre o representante e o que é representado, devemos considerar que essas maneiras diversas estão ligadas não só ao modo de compreender a realidade do fazer teatral de cada época, como ao próprio fazer

teatral. Ou seja, devemos olhar cuidadosamente para cada modo de pensar dentro de sua maneira específica de fazer teatro. Assim, diferentes processos podem fazer emergir diferentes relações entre ator e personagem. E, ao olharmos as necessidades do teatro de hoje, não podemos descartar o fato de vivermos uma sociedade polifônica e plural; sendo a arte e o teatro tomados por contextos, anseios e formatos diversos.

Destacamos também que cada subjetividade (indivíduo) pode relacionar-se com essa díade (ator-personagem) de modo específico. Cada adolescente, impulsionado pelo jogo teatral, e contendo suas características intra e intersubjetivas vai construir seu personagem e conectar-se com ele e com a experiência teatral em si, de acordo com a soma do contexto dado e de seus recursos individuais.

5.3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DO TEATRO

Apesar de termos frisado diferentes vertentes e justificativas do teatro na educação, algumas questões específicas nos interessam mais na presente pesquisa. O nosso foco está no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, sendo abordadas questões e características do teatro que contribuam para este debate específico. Este tópico será direcionado a partir das categorias da Célula Psíquica, os modos de lidar com a realidade e os níveis de abstração humana – elementos do STAA. Entretanto, antes de compreendermos os aspectos diretamente relacionados ao STAA, tentaremos olhar para os aspectos que se relacionam com o modo que o teatro tem permeado o ambiente escolar.

Podemos dizer que isto tem ocorrido majoritariamente em três formatos: a criação de um espetáculo; os jogos teatrais – presente na maior parte das pedagogias do teatro; ou a junção entre ambos (JAPIASSU, 2012). Cada um dos dois modos é diverso em essência e costuma gerar caminhos e expectativas diferentes entre os educadores, estudantes e comunidade escolar.

Sobre o processo de criação de um espetáculo (mesmo os profissionais, que se dão em ambiente não escolares), quando se constitui um processo vivo para aqueles que atuam, trazem em si um potencial educativo e autoeducativo (entretanto, a emancipação desse potencial dependerá, sempre, das circunstâncias no qual se insere). A montagem de um espetáculo teatral requer a organização e

produção de muitas coisas: o trabalho de interpretação em si, figurino, maquiagem, cenografia, sonoplastia, objetos de cena... e, é claro, da organização de todos esses elementos em busca de uma composição harmônica; além do próprio “texto” (GUÉNOUN, 2012).

Todo espetáculo possui um texto: um tema, um assunto, algo sobre o que versa. Esse texto pode ser verbal e/ou não verbal. Quando o texto é não verbal, ele surge a partir de ações e movimentos dos corpos e de outros elementos visuais ou sonoros com significados. Quando o texto é verbal, ele comunica através de diálogos entre os personagens. Apesar de haver espetáculos que priorizam um ou outro, eles não são opostos e podem trabalhar juntos numa composição mais significativa. É comum que se organizem espetáculo em torno de um texto dramático, com personagens, trama e textos verbais (fala) predefinidos (JAPIASSU, 2012).

De qualquer forma o ator precisa trabalhar para comunicar o texto (verbal ou não verbal), de modo a se conectar (em comunicação) com os espectadores. Isto porque, diferente do jogo teatral, construir um espetáculo significa expor o que foi montado para um público mais amplo: que pode conter tanto jogadores de teatro e atores quanto outras pessoas não envolvidas com a prática teatral.

Já os jogos teatrais, elaborados primeiramente por Viola Spolin, possuem natureza distinta: se caracterizam como procedimentos lúdicos nos quais as regras são previamente combinadas (KOUDELA, 2011). Segundo Japiassu (2012), possuem como propósito o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos indivíduos envolvidos, fomentado pela linguagem específica do teatro. Nesse sentido, destaca-se a comunicação espontânea surgida na interação entre jogadores engajados na resolução cênica de algo.

Acreditamos que tanto os jogos teatrais quanto a produção de um espetáculo podem conter aspectos relevantes para o desenvolvimento psíquico dos envolvidos. Assim, no que concerne, propriamente aos aspectos psicológicos em questão, e dentre as categorias da célula psíquica, destacamos, primeiramente, a *alteridade*. Se temos interesse especial pelo teatro na educação é porque acreditamos que este suscita interações humanas capazes de gerar desenvolvimento. Segundo Oliveira e Stoltz (2010), a atividade teatral mobiliza aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores de quem a realiza; isto porque se utiliza de linguagem verbal e corporal,

memorização, atenção e organização espacial. E todos estes elementos se dão a partir das interações humanas.

Segundo Guénoun (2012), a origem grega da palavra teatro significa lugar de onde se vê; e, segundo Aristóteles, o teatro possibilita conhecer além da superfície, ir além do discurso, da aparência, vendo o que está nas profundezas. O que significa que o teatro é um facilitador do olhar para o outro¹⁴.

Portanto, interações geradas pelo teatro não se reduzem a ator-com-ator, elas são plurais. Dentre elas, podemos destacar as interações: entre ator e escritor (através do texto), entre os próprios atores e entre estes e as demais pessoas envolvidas no processo (diretores, técnicos, músicos). Enquanto atividade coletiva, o teatro “implica respeito às regras, respeito ao outro, trocas de pontos de vista, decisões conjuntas, divisão de tarefas” (Ibidem, p. 89). E, a partir dessas interações, os indivíduos podem perceber os próprios pensamentos e os comparar com os pensamentos dos outros (Ibidem). Nesse processo de trocas, destacamos o papel da linguagem verbal; sendo o modo especial como se apropria da linguagem verbal outra característica do teatro. Segundo Oliveira e Stoltz (2010),

No teatro a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens. Mas a palavra, sozinha, pode suscitar inúmeras imagens na mente de quem as ouve enquanto que uma imagem, ainda que suscite muitas interpretações, por si, é fechada. O ensino das artes visuais tem, como um de seus objetivos, desvelar a informação contida na imagem. No teatro, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator. É necessário que tanto o ator como o público aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem entre si. (Ibidem, p. 87).

Nesse processo de mediação pela linguagem, destacamos que, a despeito da compreensão do que se representa, pode haver uma transposição de situações e experiências alheias para a atuação no teatro, por meio da elaboração de conceitos e significados. Os significados, por sua vez, são socialmente construídos e presentes no mundo em que vivemos; sendo através do entendimento desses

¹⁴ Lembrando que o significado de “outro”, neste trabalho, representa a interação com tudo que é externo ao indivíduo, podendo ser considerado o meio físico, o meio social (que comporta outros seres e suas subjetividades), e até mesmo o nível abstrato (das ideias e conceitos).

significados que os atores podem construir situações fictícias (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). Assim, não é necessário experienciar algo para representá-lo.

Ora, essa reflexão nos conduz a outra: a relação que o teatro estabelece entre os modos de lidar com a realidade (iterativo e recursivo) e o modo como acessa os níveis de abstração humana. Vejamos.

As atividades teatrais, quaisquer que sejam, caracterizam-se pela presença do ator: alguém em cena representando algo. O teatro se faz com pessoas (seus corpos, suas existências) no aqui e no agora. Quando um espetáculo está acontecendo, ele está sendo e deixando de ser ao mesmo tempo. Assim, toda experiência – emoções, sentimentos, pensamentos – suscitada ali se tornará memória instantes depois. Ou seja, o teatro é iterativo em essência. “Porque no teatro, o que se mostra é a concretude cênica – são homens, madeira, pano, gestos e palavras reais, colocados como ‘imagens’ analogicamente, por metáfora” (GUÉNOUN, 2012, p. 102). Entretanto, para fazer teatro, é preciso lançar mão de conceitos, símbolos e ideias (abstrações) (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010) que fazem parte do lidar recursivo com a realidade. Assim, o jogo das representações teatrais estabelece uma dinâmica entre os dois modos.

A imaginação é este operador por meio do qual o ator se transporta para a imagem e afeta, na apresentação da imagem, a atividade do seu corpo, de sua vida. Movimento ininterrupto de ida e volta: de transferência (imaginária) para o papel e de reconversão da imagem assim investida de efetividade dramática, cênica. (GUÉNOUN, 2012, p. 92).

Isto nos conduz a pensar que o fazer teatral e as interações suscitadas por ele solicitam de modo mais intenso a fluidez entre os níveis de abstração humana. Existe um percurso entre querer representar algo e conseguir materializar esse querer. Muitas vezes reconhecemos no plano da abstração aquilo que pretendemos fazer, mas não sabemos como realizar isso na concretude do corpo e das ações.

Todo esse processo de comunicação e troca com o mundo exterior ao próprio ser tem relação direta com a formação da identidade dos sujeitos. Já tratamos bastante da díade ator-personagem no tópico anterior; por isso, teceremos apenas mais algumas considerações a respeito da identidade no processo teatral. Quando se representa algo, coloca-se no lugar de “algum outro” que não “si próprio”. E, para tanto, preciso perceber o outro, a si mesmo e as diferenças e semelhanças entre

ambos; e o outro se expressa e passa a viver através de quem representa e de seu corpo (GUÉNOUN, 2012). No sentido inverso, quando se representa algo, tem-se a oportunidade de si ver com mais clareza, uma vez que não é possível despir-se totalmente de si.

Assim, neste processo “reconheço-me e reconheço o que represento e faço julgamentos a respeito do que percebo, podendo agregar à minha identidade novos elementos e modificar o que já me pertencia”. Kobena Mercer (1990, p. 43 *apud* HALL, 2006, p. 9) coloca que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Ciampa (1994) também aborda esta questão, colocando que sentimos maus pressentimentos quando nossa unidade identitária é ameaçada. Assim há um deslocamento das identidades (ator-representação) na atuação teatral, que modifica a estabilidade do ser, contribuindo para o processo de (re)formação da identidade. Mas, segundo o STAA, não é possível falar em identidade sem compreender o que seja o *self*.

Ora, a identidade, segundo o STAA pode ser compreendida como a “linha de troca” com o mundo – a parte do indivíduo que se expõe ao outro compondo as relações de alteridade. Mas, ao representar outra identidade – que não a sua própria – o ser lança mão de seu *self*: a parte de si que fica resguardada; todos os seus sentimentos e percepções; recursos que desenvolveu e conhecimentos que adquiriu durante a vida; e mesmo a organização de seus comportamentos e sua predisposição à ação. Além de tudo isso, a formação da identidade e a do *self* estão diretamente entrelaçadas, uma fomentando a outra (PALUDO, 2013).

A última categoria da *Célula Psíquica* em questão é a resiliência. Para o STAA a resiliência representa a dimensão criativa: capacidade de se expandir, de construir novas possibilidades, criar soluções para novas situações que se apresentam. Ora, o teatro como conhecimento do mundo do outro auxilia na associação desse mundo externo ao mundo mental de quem o pratica, constituindo um “ponto forte de resiliência” (CYRULNIK, 2003, p. 92).

Assim, acreditamos no potencial do fazer teatral em promover interações humanas de maior qualidade para os envolvidos por gerar situações: nas quais o lidar com o outro é obrigatório para a sucesso da atividade; que suscitem afetos que conduzem ao desenvolvimento; que geram problemas a serem solucionados na

realidade concreta, mas exigem possibilidades abstratas; e que, por isso, facilitam o trânsito entre os modos de lidar com a realidade – iterativo e recursivo. Sendo que este trânsito está diretamente ligado à fluidez entre os níveis de abstração do ser humano. Além disso, o processo de interação é a mola propulsora do desenvolvimento das outras categorias da célula psíquica, contribuindo para o movimento do todo.

PARTE II

1 DESENHO METODOLÓGICO

Delinear a metodologia de uma pesquisa não é uma tarefa aleatória. Para além da escolha dos métodos de coleta e análise de dados, é importante a definição da concepção de mundo e a clareza quanto ao paradigma que rege a investigação. Nesse aspecto, inserimo-nos, segundo a concepção de Moreira e Caleffe (2008), no paradigma interpretativo.

De acordo com esse paradigma, a natureza do fenômeno social investigado (nesse processo educacional envolvendo o teatro) não existe como uma realidade externa aos indivíduos pesquisados e ao investigador; ela (a realidade) é compreendida e recriada por cada indivíduo (Idem). Assim, “a principal preocupação do pesquisador é com um entendimento da maneira pela qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo em que ele se encontra.” (Ibidem, p. 44).

Segundo esse modo de conceber a investigação, consideramos a pesquisa qualitativa, concordante com a natureza de nosso projeto; isso porque estão em questão o comportamento e as subjetividades de sujeitos; e que entendemos o significado desses elementos a partir das inter-relações que emergem a partir de um determinado contexto. As pessoas agem de acordo com valores, crenças, sentimentos e percepções que não podem ser conhecidos e desvelados apenas por dados numéricos (ALVES, 1991). A inserção na realidade conduz à aparição dos fenômenos intersubjetivos que emergem de distintas qualidades de interação (SZYMANSKI; CURY, 2004, p. 355).

Segundo Günther (2006), a pesquisa qualitativa busca a compreensão de relações complexas de um fenômeno por meio de um método que se adapta ao objeto de estudo. O indivíduo estudado deve ser contemplado em sua totalidade, historicidade e contextualidade, e não somente a perspectiva do pesquisador importa, mas a de todos os participantes da pesquisa. (OLIVEIRA, 2010).

Assim, acreditamos na coleta de dados inserida no ambiente em que o fenômeno acontece, reconhecendo a importância do contexto. Além disso, esse trabalho se propõe ao estudo de categorias subjetivas, conduzindo-nos à valorização da proximidade com os alunos, gerando uma relação de confiança que favoreça o aparecimento dos elementos buscados pela investigação.

No que concerne aos pressupostos estabelecidos no delineamento da pesquisa, o paradigma interpretativo conduz o pesquisador a uma visão menos hermética, caracterizando-se não pela busca do teste e da comprovação do que se levantou inicialmente; mas como um direcionamento do olhar, que deve permanecer aberto e curioso ao que acontece no contexto pesquisado (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Esta atitude inerente à pesquisa interpretativa está atrelada a outra característica: para o pesquisador que assume este paradigma, os instrumentos de coleta de dados são auxiliares ao “instrumento humano”.

[...] o pesquisador sabe que ele é o principal instrumento de coleta de dados porque imagina que, como um pesquisador interpretativo lidando com múltiplas realidades, “o instrumento” tem de ser capaz de reconhecer, classificar e distinguir as sutilezas do significado do que emerge. É o instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos no contexto social. (Idem, p. 63-64).

Uma crítica comum ao paradigma aqui escolhido diz respeito às possibilidades de generalização. Apesar da generalização ser um objetivo importante da pesquisa científica, ela não é vista aqui como meta central. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a respeito da generalização em pesquisa educacional:

Estilos de ensino significam coisas diferentes para diferentes pessoas; portanto, muitas situações e pontos de vista necessitam ser examinados antes de ser feito qualquer tipo de generalização. [...] Os pesquisadores interpretativos, estão mais preocupados em produzir descrições adequadas do contexto educacional e análises que enfatizem e expliquem os processos sociais que determinam e influenciam o ensino e a aprendizagem nas escolas. (Ibidem, p. 65-66).

Reconhecemos, portanto, que a pesquisa em questão, com sua pequena amostra, não é passível de generalização. Mas é certamente possível contribuir para a reflexão sobre o todo através do conhecimento desta situação particular em estudo.

Nesse intuito de entender a situação específica, optamos por uma investigação estruturada a partir da noção de *observação participante*. Segundo

Engel (2000), no campo da educação esse tipo de pesquisa se destaca pela possibilidade de perceber os impactos de crenças e valores em sala de aula; assim como por conduzir a um resultado imediato com impacto na formação e atuação de professores. Por tudo isso, este é um método bastante atrativo para profissionais envolvidos com a prática – o que vem a ser o caso da pesquisadora deste estudo. Destacamos, ainda, que na década de 1960, este tipo de pesquisa se difundiu estruturando-se na ideia de que os cientistas sociais deveriam ampliar suas pesquisas para além dos laboratórios e campos teóricos e assumir os impactos de suas pesquisas no âmbito da prática (Ibidem).

A observação participante justifica-se, também, pelo fato de que a atividade teatral na escola pesquisada constitui um processo independente do desenvolvimento desta investigação, e conta com a inserção da pesquisadora no processo de forma ativa – como professora. Além disso, a presente pesquisa, por tratar de categorias subjetivas, preocupa-se com a integridade psicológica dos sujeitos pesquisados. Assim sendo, buscamos, através da inserção ativa da pesquisadora no cotidiano dos estudantes, maior naturalidade nos processos de construção de dados e o menor impacto possível na rotina de ensino-aprendizagem.

Todas essas premissas dialogam com o universo da pesquisa, confluindo para os métodos de construção e análise de dados que serão expostos a seguir; após a explanação do universo e dos participantes da pesquisa. Mencionamos, ainda, que foram realizados os devidos procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos, com submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná.

1.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa foca-se no desenvolvimento de um processo teatral com uma turma de oitavo ano de Ensino Fundamental de uma escola Waldorf em Curitiba (PR). Segundo o currículo escolar desta pedagogia específica, o desenvolvimento de um espetáculo teatral constitui-se uma das atividades fundamentais do referido ano letivo – sendo assim em todas as escolas Waldorfs (STOCKMEYER, 1976).

Por se tratar de uma atividade curricular, todos os alunos da sala devem estar envolvidos, sendo obrigatória a participação. Obviamente o professor ou a

professora regente tem a autoridade de observar e adequar a inclusão de todos da forma mais saudável. A resistência dos alunos à atividade é vista como parte do processo pedagógico, possuindo grande potencial para transformação.

O processo de desenvolvimento do espetáculo se iniciou ainda no final do ano letivo anterior, quando a professora regente escolheu o texto dramático a ser encenado, tendo comunicado à turma em um encontro realizado especificamente para a entrega do texto. Assim sendo, a turma já “levou” para as férias a notícia de qual seria a temática do espetáculo a ser desenvolvido no ano seguinte.

A consciência sobre o trabalho teatral a ser desenvolvido no oitavo ano vem sendo desenvolvida nos alunos da escola já nos anos anteriores através da vivência dos espetáculos das outras turmas, uma vez que o processo sempre culmina em apresentação pública, aberta a toda comunidade escolar – pais, alunos, professores, amigos e outros convidados. Além disso, a atividade teatral faz parte do currículo Waldorf desde as séries iniciais do ensino fundamental, quando o professor regente desenvolve pequenas apresentações cênicas com temas relacionados ao currículo; estas são abertas para os pais, e algumas vezes, para as demais turmas da escola (Idem).

O texto dramático que seria desenvolvido foi escolhido pela regente que possuía o papel de selecionar uma estória que fosse harmônica com sua turma; além de contribuir com o desenvolvimento dos respectivos alunos, de acordo com suas necessidades. Sendo assim, foi escolhido “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna, por seu caráter cômico e leve; acrescentando-se o fato de que, mesmo divertida, a estória não deixa de ter uma mensagem moral.

De acordo com a estrutura de uma escola Waldorf, a professora de classe é a responsável por conduzir o processo de preparação do espetáculo, ensaios, adaptação de textos, etc., e as disciplinas direcionadas às artes e trabalhos manuais se integram para auxiliar no desenvolvimento dos elementos de cena.

É importante ressaltar que a pesquisadora já exerce a função – na escola – de professora de trabalhos manuais; e, como professora desta turma, já possuía a incumbência de desenvolver com os alunos o figurino do espetáculo. Além disso, devido à sua formação em artes cênicas, foi convidada a contribuir com o processo ministrando uma aula semanal de jogos teatrais, e com a organização e direção do espetáculo na época do teatro (mês que antecedeu às apresentações públicas). A

atribuição dessas funções, que existiam independentemente da pesquisa, contribuiu com a proximidade para com os alunos e a possibilidade de observá-los em duas situações distintas: aulas de trabalhos manuais e aulas e ensaios do teatro. Apesar disso, deve-se manter em vista que a condução das atividades teatrais foi realizada, majoritariamente, pela professora regente.

1.2 PARTICIPANTES

Para entender como se deu a seleção dos participantes, vale compreender que a escolha pelo estudo do teatro na pedagogia Waldorf se deu concomitantemente à aproximação da pesquisadora com a escola Waldorf. O envolvimento da pesquisadora com a escola confluiu para a curiosidade de compreender o processo teatral específico dessa pedagogia. Como a escola em estudo é a única instituição Waldorf que possui ensino fundamental em Curitiba, considerou-se pertinente fazer a coleta de dados neste local.

Uma vez que o oitavo ano do ensino fundamental é o “grande ano” do teatro nesta pedagogia, escolheu-se a referida turma, constituída por nove adolescentes que possuíam entre 13 e 14 anos no decorrer do ano letivo. Todos os alunos foram convidados a participar, havendo adesão integral e espontânea da turma; sem exclusão de qualquer indivíduo que compunha o grupo. A escolha pela inclusão de todos teve por intuito a compreensão do processo em seu conjunto. O grupo foi constituído por nove indivíduos, sendo oito meninas e um menino. Dentre as meninas, duas eram alunas de inclusão¹⁵.

Pelo perfil do processo teatral descrito acima, a professora regente da turma também se constituiu sujeito da pesquisa, com o intuito de compreender melhor os adolescentes sob sua orientação. Sua contribuição se mostra importante pelo vínculo de três anos como professora regente deste grupo, o que lhe permite um olhar mais aprofundado sobre seus educandos. Assim, sua percepção sobre seus alunos, assim como o modo como se relacionava com eles, mostrou-se crucial para este estudo.

¹⁵ As inclusões se caracterizavam por (1) hipertrofia muscular e cardíaca e (2) dislexia e discalculia aguda, com grande dificuldade de compreensão na leitura/escrita e dificuldade nos cálculos com unidades e dezenas.

1.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO

Como referido anteriormente, o processo teatral da turma de oitavo ano que pesquisamos começou no final do ano letivo anterior ao ano de estudo. Após a escolha do texto, a turma, em conjunto com a professora regente, dedicou-se semanalmente durante o primeiro semestre a “leituras brancas” (leitura sem interpretação do texto em questão, para o conhecimento, por parte dos alunos, de seu conteúdo), seguindo-se de leituras dramáticas e escolha dos personagens. Este processo esteve sempre interligado à busca de uma compreensão mais profunda do texto pelos adolescentes, sendo que já durante o primeiro semestre letivo foram sendo desenvolvidos ensaios.

Vejamos o cronograma do processo teatral, realizado com o intuito de compreendê-lo melhor. No primeiro semestre, foi dedicada às atividades teatrais uma média de três horas-aulas (com 45 minutos cada) por semana com leituras brancas e dramáticas, ensaios e jogos teatrais, sendo distribuídas continuamente ao longo de quatro meses; e cinco horas-aulas (com 45 minutos cada) semanais com produção de elementos de cena, distribuídas nos dois últimos meses do semestre também de forma contínua. O segundo semestre contou como uma “época de teatro” com a duração de um mês – na qual as primeiras duas horas-aulas de todos os dias foram dedicadas a ensaios e finalizações dos elementos de cena. Além deste horário diário do início da manhã, foram disponibilizadas, por três semanas e meia, oito horas-aulas semanais dispostas nos horários após o intervalo; sendo esta época antecedente à data de apresentação final.

Pode-se dizer que todo o desenvolvimento desta experiência teatral organizou-se, majoritariamente, ao redor da produção do espetáculo final, sem desconsiderar a relevância no processo. Assim, mesmo o foco sendo o desenvolvimento dos adolescentes envolvidos, este desenvolvimento foi direcionado e assessorado a partir do texto dramático, dos ensaios e da produção dos elementos de cena. Ainda no primeiro semestre, as leituras dramáticas foram se ampliando para ensaios com o corpo, esboçando as primeiras cenas do espetáculo. Ao final do primeiro semestre, dois terços do texto dramático estava cenicamente resolvido; e o segundo semestre foi destinado à construção do que faltava e à lapidação do espetáculo como um todo, a fim de deixá-lo apto para a apresentação.

Como vimos, os jogos teatrais também fizeram parte deste processo. Durante o primeiro semestre letivo a turma teve uma aula de 45 minutos por semana. Estes jogos tiveram o objetivo de introduzir os adolescentes na linguagem teatral de maneira lúdica, auxiliando o processo de construção do espetáculo. O segundo semestre contou com experiências pontuais de jogos teatrais com duração menor (máximo de 30 minutos) e dispostas de forma irregular no cronograma das aulas.

Ainda no primeiro semestre organizou-se a produção de quase toda a parte visual e cenográfica do espetáculo: na aula de artes visuais os alunos desenvolveram parte do cenário (painéis pintados para compor os ambientes); na aula de marcenaria, desenvolveram a complementação do cenário (objetos como bancos e pequenas mesas, além de outros elementos de cena em madeira); na aula de música contribuíram para a escolha da sonoplastia, que foi executada ao vivo pelos professores de música da escola, durante o espetáculo; e na aula de trabalhos manuais desenvolveram todo o figurino (costurando e customizando roupas) e elementos dos personagens, além de outros objetos de cena menores. No segundo semestre, foi dedicada apenas uma semana (da época de um mês dedicada ao teatro) aos elementos cênicos, uma vez que estes já estavam quase finalizados.

Ao fim do processo, os estudantes dispuseram de cinco dias no salão do teatro: um auditório com capacidade para cento e vinte espectadores. Destes cinco dias, dois foram reservados para ensaios e ajustes no local da apresentação; e os últimos três dias culminaram em cinco apresentações públicas; fechando-se aqui o ciclo da vivência teatral deste grupo no referido ano letivo.

1.4 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Os instrumentos de construção de dados foram selecionados e desenvolvidos levando-se em consideração os constructos da teoria base do presente estudo – o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada (STAA)*, uma vez que esta é uma teoria-método, o que a habilita a dar suporte a este trabalho. São eles: Observação; Registros em vídeo; Jogos teatrais; Diários individuais dos participantes; e Questionários “Expressões incompletas 1, 2 e 3”. Pretendeu-se, na análise, proceder à articulação entre os instrumentos, considerando os eixos de

análise do STAA (com suas categorias de compreensão da psique humana), confluindo para um entendimento mais dialógico.

A observação das atividades práticas do teatro, os registros em vídeo e os jogos teatrais foram desenvolvidos em uma sala de aula convencional, com janelas fechadas por cortinas. Apenas alguns ensaios foram realizados na quadra da escola (espaço aberto), em sábados sem aula para o restante da comunidade escolar, não havendo público. Durante o processo, houve apenas um ensaio aberto, para os pais e convidados especiais dos alunos (cada um poderia chamar alguns amigos com os quais se sentisse confortável). O diário de pesquisa da pesquisadora foi escrito fora do ambiente escolar, como um memorial dos acontecimentos ocorridos na sessões de pesquisa.

Os questionários “Expressões incompletas 1, 2 e 3” foram aplicados na sala de aula da turma. O diário individual foi entregue a cada aluno (um caderno em branco e o roteiro com as perguntas) e explicado em classe como deveria ser preenchido; foi levado para casa de maneira a ser respondido no prazo de um mês; sendo recolhido na sequência.

Ressaltamos que a junção de instrumentos fechados e abertos de construção de dados nos foi muito valioso neste trabalho. Através dos instrumentos abertos nos aproximamos da realidade do campo de pesquisa e ampliamos o olhar sobre o mesmo. Quanto aos instrumentos fechados, estes foram fundamentais para tornar mais “palpáveis” alguns dos temas observados. Vimos ainda que essa díade contribuiu para a compreensão correlacionada do todo (coletivo) com as partes (individualidades); assim como facilitou a ponte entre a visão do intrasubjetivo e do intersubjetivo.

A seguir, é possível observar um quadro esquemático com todas as sessões realizadas no período de um mês (o “período do teatro”). Nele estão presentes as atividades realizadas no dia, com seu respectivo tempo e o tipo de material coletado.

Quadro 02 – Planilha de Coleta de Dados

PLANILHA DE COLETA DE DADOS					
	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão
Atividades pedagógicas realizadas e acompanhadas	Retorno das férias; jogos teatrais (40 min); TM (1h 30min)	TM (1h e 30m)	TM (1h e 30 min); entrega dos diários individuais.	Ensaio geral (1h e 30 min).	Sessão de fotos para divulgação; Ensaio Geral (1h e 30 min)
Material de pesquisa coletado	Observação; registro em vídeo dos jogos teatrais.	Observação.	Observação. Diários individuais.	Observação; registro em vídeo do ensaio com conversa ao final.	Registro em vídeo do momento fotos e do ensaio.
	6ª sessão	7ª sessão	8ª sessão	9ª sessão	10ª sessão
Atividades pedagógicas realizadas e acompanhadas	Ensaio geral na quadra (1h e 30 min)	Ensaio geral (1h e 30 min).	Ensaio geral (1h e 30 min).	Ensaio geral (1h e 30 min)	Não houve acompanhamento de atividade pedagógica.
Material de pesquisa coletado	Registro em vídeo do ensaio geral.	Observação; aplicação do questionário expressões incompletas 01	Observação; registro em vídeo do ensaio.	Registro em vídeo da preparação para ensaio e do ensaio.	Aplicação do questionário expressões incompletas 02
	11ª sessão	12ª sessão	13ª sessão	14ª sessão	15ª sessão
Atividades pedagógicas realizadas e acompanhadas	Jogos teatrais (30 min)	Ensaio geral (1h e 30 min)	Ensaio geral (1h e 30 min)	Não houve acompanhamento de atividade pedagógica.	Ensaio geral (1h e 30 min).
Material de pesquisa coletado	Observação; registro em vídeo – jogos	Observação; registro em vídeo - cena do céu; cena de Antônio Moraes	Observação; registro em vídeo - ensaio cena do céu	Aplicação do questionário expressões incompletas 03.	Observação; registro em vídeo - ensaio geral (presença dos músicos)
	16ª sessão	17ª sessão	18ª sessão	19ª sessão	20ª sessão
Atividades pedagógicas realizadas e acompanhadas	Ensaio geral no teatro.	Ensaio geral no teatro.	Montagem e preparações para estreia; ensaio geral e espetáculo às 19h.	Montagem e preparações gerais; espetáculo às 16 e às 21h.	Montagem e preparações gerais; espetáculo às 16 e às 21h.
Material de pesquisa Coletado	Observação;	Observação; registro em vídeo do ensaio geral (no teatro)	Observação; registro em vídeo do ensaio geral (no teatro) e da 1ª apresentação pública.	Observação; registro em vídeo da 3ª apresentação pública.	Observação; registro em vídeo da 4ª e 5ª apresentação pública.

1.4.1 Observação em campo

A *observação em campo* se delineou com a inserção da pesquisadora como observadora do processo de vivência e criação teatral já em andamento no ano escolar dos indivíduos participantes da pesquisa. Considera-se a inclusão deste instrumento fundamental para o processo de coleta de dados por sua qualidade de possibilitar melhor apreensão dos fenômenos em seu contexto, buscando-se aproximação com a visão de totalidade. Foi realizada uma observação sistematizada de ensaios do espetáculo, momentos de produção dos elementos cênicos para a apresentação final e jogos teatrais; todos com registro em diário de pesquisa.

A finalidade da observação em campo foi a de identificar a qualidade das interações entre os adolescentes; os desdobramentos dessas interações no desenvolvimento psicológico de cada um deles; e a organização dessas interações e impactos a partir das categorias da *Célula Psíquica* (postulada pelo STAA); dos modos de lidar com realidade apresentados por eles; e dos níveis de abstração humana evidenciados no grupo e passíveis de serem captados ao longo do estudo. O registro em um *diário de pesquisa* teve como objetivo a documentação dos fenômenos observados, com datas e outros elementos importantes.

Considera-se que a análise da observação no contexto pode ser complementada com os registros em vídeo, uma vez que o olhar, na observação, pode ter sofrido alguma limitação. Assim, o registro em vídeo permite rever os acontecimentos para confirmação ou nova compreensão do que foi coletado.

1.4.2 Registros em vídeo

Os *registros em vídeo* auxiliaram a análise do processo para além do momento das aulas e do espetáculo, a fim de ampliar a visão contextual permitida pela observação. O uso deste instrumento se justifica pela natureza fugaz do teatro enquanto linguagem que envolve movimento – esvaindo-se ao mesmo tempo em que acontece. Assim, este instrumento possibilita rever os acontecimentos, mantendo alguma proximidade com as ações realizadas. Desta forma, as percepções da observação e anotações registradas no diário de pesquisa podem ser reanalisadas com mais cautela.

Todos os registros em vídeo foram gerados no mês que antecedeu às apresentações públicas; tendo sido videogravados ensaios, jogos teatrais e momentos de conversas do grupo em relação ao teatro.

1.4.3 Jogos teatrais

Os *jogos teatrais* possuem natureza distinta da produção de um espetáculo: são atividades essencialmente lúdicas com regras estabelecidas entre os jogadores, sem a finalidade de apresentação pública (KOUDELA, 2011). Nestas atividades, a linguagem teatral é solicitada como meio de expressão espontânea e comunicação entre os jogadores na resolução da cena em questão (JAPIASSU, 2012). Assim, acreditamos que os jogos teatrais, através de sua ludicidade, possibilitam o aparecimento dos fenômenos pesquisados sob uma ótica distinta.

Ressalta-se que os jogos teatrais foram selecionados e aplicados pela pesquisadora, sendo adaptados continuamente a fim de fazer emergir questões que se endereçavam ao problema de pesquisa deste estudo. Foram realizados semanalmente, sendo registrados em diferentes etapas do processo. No mês letivo que antecedeu às férias, os registros foram escritos em forma de diário de pesquisa; no mês que antecedeu à apresentação pública, os registros foram feitos em vídeo.

1.4.4 Diários individuais dos participantes

O *diário individual*, desenvolvido particularmente por cada aluno, possui um roteiro diretor, com perguntas específicas. Estas perguntas foram divididas em dois blocos: o primeiro, assim como o questionário “Expressões incompletas 1”, teve por objetivo uma compreensão mais ampla da relação de cada participante com as aulas de teatro. Além disso, buscou estabelecer um comparativo entre o início do processo e o final; e entre as aulas de teatro e as outras aulas da escola.

O segundo bloco começou com o levantamento da impressão de cada indivíduo sobre a peça teatral a ser encenada. Entretanto, o foco principal desta etapa esteve na relação existente entre o/a adolescente e seus respectivos personagens, e os aspectos identitários concernentes a esta díade. São de interesse deste bloco: a escolha e a vivência do personagem – em seus aspectos físicos e emocionais; semelhanças e diferenças entre os adolescentes e seus personagens; a

impressão do olhar do outro sobre a própria representação teatral; e a percepção de como se dá viver “outra pessoa” (o personagem).

1.4.5 Questionários Expressões incompletas

As *expressões incompletas* são frases iniciadas a serem completadas pelos estudantes participantes da pesquisa, visando a uma compreensão mais apurada dos aspectos individuais. Se a observação, o registro em vídeo e os jogos teatrais confluem para uma boa compreensão da coletividade do fazer teatral, estes questionários intentam auxiliar-nos com a compreensão individual dos fenômenos. Visa-se, através das respostas dos participantes, perceber o fluxo entre o que se sente e pensa, bem como o que aparece nas relações interpessoais.

Assim, foram desenvolvidos três questionários neste formato, cada um com objetivos distintos. O questionário “Expressões incompletas 1” foi a abordagem inicial e teve por objetivo maior perceber como cada adolescente estava lidando com o processo teatral; e como se estabeleceu o seu vínculo com a atividade. Isto porque a atividade teatral em questão era curricular, sendo obrigatória a participação de todos.

O questionário “Expressões incompletas 2” abordou cada individualidade em jogo e a relação desta no grupo, sempre sob o olhar do próprio adolescente. Assim, perseguia-se o objetivo de compreender como os participantes da pesquisa vêem a si mesmos e como julgam o olhar do outro sobre si no processo teatral. Além disso, este questionário possui dois tópicos que versam sobre a díade pensar-fazer.

O questionário “Expressões incompletas 3” abordou especificamente as interações grupais: dificuldades e facilidades do lidar coletivo pertinente ao teatro; e sentimentos e comportamentos perante esta coletividade. Além disso, alguns tópicos se direcionam para a percepção de si e do outro perante o grupo.

Todos os questionários foram aplicados uma vez durante o mês que antecedeu a apresentação pública, mês no qual as atividades com o teatro foram intensificadas em quantidade e qualidade.

PARTE III

1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na coleta de dados de um processo teatral – coletivo – pode-se optar por focar a atenção tanto nas questões individuais, como nas questões grupais. As pessoas do processo, centrando-se ao redor do mesmo objetivo em uma caminhada contínua, compõem um todo dinâmico que configura uma identidade e possui características próprias. Ao mesmo tempo, cada indivíduo que se soma ao coletivo, também possui suas características próprias, sua psique (composta por dimensões de *self*, de *identidade*, de *resiliência*, conforme postula o STAA) e, além de tudo, seu modo particular de lidar com o grupo: sua forma de lidar com a *alteridade*, pela qual se vincula ao outro. Obviamente, de acordo com as bases teóricas desse trabalho, todas essas características convivem em dinamicidade e dialogismo.

Como a turma do oitavo ano em estudo é um grupo constituído antes do processo teatral e o perpassa, acredita-se ser válida e necessária a compreensão das contribuições teatrais para a turma como um todo. O teatro vem instalar-se em uma realidade já existente, que passará por adaptações devido às novas demandas (o trabalho com teatro, no presente caso), mas se manterá enriquecida por novas experiências. Por isso, a relevância de cada indivíduo é destacável, compreendendo, de acordo com os princípios do STAA, que o micro e o macro se influenciam mutuamente. Sendo assim, este trabalho pretende empreender a análise grupal do processo, sem perder de vista a importância de cada indivíduo nos fenômenos a serem compreendidos.

A análise será desenvolvida em duas etapas: a *primeira etapa* versará sobre a especificidade de cada instrumento e seu papel na coleta de dados; e a *segunda etapa* apresentará uma análise por eixos específicos, concernentes ao tema desta pesquisa, articulando instrumentos variados em torno de um tema central.

Como vem sendo dito ao longo de todo este trabalho, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* – STAA alicerça duplamente esta pesquisa: através da fundamentação teórica e na estruturação da análise de dados. Assim, buscamos estabelecer os critérios de análise através do olhar integrado sobre o ser humano. Então, nossa análise esteve voltada para as seguintes categorias: o modo do ser humano lidar com a realidade circundante, ligado aos níveis de abstração; a díade

cognição-afetividade, vista como movimento dialógico e codependente; e, principalmente, a célula psíquica. Esta última, na presente análise, é composta por quatro constructos (identidade, self, resiliência e alteridade) e suas respectivas dimensões (configurativa, recursiva, criativa e moduladora), sendo a principal via de observação e análise dos dados construídos ao longo da pesquisa.

1.1 ETAPA 1 – A ESPECIFICIDADE DE CADA INSTRUMENTO

Como acabamos de descrever, a primeira etapa se organizará segundo a especificidade de cada instrumento. Entretanto, devido ao desenrolar da pesquisa, percebemos que alguns instrumentos se relacionavam intensamente, enquanto outros mereciam maior atenção individual. Dessa forma, a análise dos jogos teatrais e dos dados provenientes da observação será feita em conjunto, em um único tópico. Isso porque a construção dos dados relacionados aos jogos teatrais foi desenvolvida através da observação e dos registros em vídeo. Também se mostrou relevante a comparação entre os jogos teatrais e a atividade de produção do espetáculo, sendo válida a possibilidade de comparação e compreensão concomitante. O registro em vídeo teve como principal objetivo auxiliar os demais instrumentos, por isso também será desprovida de uma análise específica.

Quanto às expressões incompletas, fizemos o inverso: separamos a análise de cada um dos questionários (1, 2 e 3) por compreender suas peculiaridades e perceber, nos resultados surgidos, as especificidades a serem tratadas. Procedemos igualmente no instrumento “Diário individual”, dividindo a análise em suas duas fases (plurais entre si).

Ressaltamos que, nesta etapa, a análise por instrumento abre portas à combinação dos conceitos e constructos deste trabalho, uma vez que estes surgem mesclados e associados entre si; ficando a análise por categorias reservada para a próxima etapa.

1.1.1 Observação e Jogos Teatrais

Dentre os instrumentos utilizados para a coleta de dados, iniciamos a análise pela observação por acreditar em sua importância para a compreensão do contexto em foco. Lembramos que a análise dos jogos teatrais será feita concomitantemente,

pela possibilidade de se estabelecer paralelos e comparativos. Estes foram realizados semanalmente durante o primeiro semestre letivo, estando incluídos no processo de desenvolvimento do espetáculo.

Nossa observação pode ser considerada um instrumento pouco mensurável, uma vez que é fundamentalmente descritiva e interpretativa. Porém, talvez seja o instrumento mais importante em nossa pesquisa, já que nos permite o acompanhamento da dinamicidade dos fenômenos pesquisados. Realizamos uma observação sistemática durante um mês – o mês anterior à apresentação pública – sendo coletados dados acerca das inter-relações dos adolescentes e acerca de suas subjetividades (de acordo com as categorias que emergiram no grupo).

O primeiro grande ponto da observação foi o reconhecimento de como se deu o processo pedagógico de produção do espetáculo na escola Waldorf em questão. O segundo foi o reconhecimento das relações humanas que envolviam o grupo; com foco nas interações entre os colegas de turma e destes com a professora regente.

No que diz respeito ao processo pedagógico, observou-se que o ponto de partida de todas as atividades foi o texto dramático a ser encenado. A partir dele, foram desenvolvidas leituras, ensaios, planejamento e projetos dos elementos de cena. Os jogos teatrais entraram como ferramenta auxiliar, trazendo as brincadeiras e a ludicidade de modo mais intenso e conduzindo os adolescentes por um caminho mais fluido e confortável.

Mas, antes de adentrarmos nas proximidades e diferenciações entre jogos teatrais e produção do espetáculo, vejamos um pouco do que se observou das interrelações entre os adolescentes. À primeira vista, o grupo de nove adolescentes portava-se com harmonia, sem transparecer grandes conflitos; sendo perceptível apenas uma questão fundamental: a desproporção em relação ao gênero, ou seja, a existência de oito meninas para um menino parecia ser algo negativo para ele, revelando-se como tema de brincadeira para elas.

Logo nos primeiros contatos com a turma, ficou clara uma pequena segregação praticada pelas adolescentes através de piadas e reclamações. Por parte do garoto, a expressão contínua de mau-humor e descontentamento em ter de

conviver com oitos colegas e uma professora do gênero feminino. Destacamos abaixo exemplos de falas dos alunos anotadas no diário de pesquisa¹⁶:

Gabriela: Não se preocupe professora, o Manoel é uma de nós!

Manoel: Ah professora, elas não param de me encher o saco! Isso é porque eu sou o único menino!

Este fenômeno sofreu modificações durante o semestre, havendo maior integração do adolescente, sendo que as brincadeiras foram tornando-se mais leves, ou mais compartilhadas. As meninas começaram a afirmar que gostavam do garoto e ele a demonstrar diversas estratégias de permanecer por perto e fazer parte do grupo. Muitas vezes escondia objetos das garotas ou “roubava” o prendedor de cabelos, esperando delas alguma reclamação ou xingamento; e, uma vez que elas reclamassem ou o designassem por algum apelido, ele retrucava, rindo e demonstrando contentamento:

Manoel: Professora, elas estão praticando bullying comigo!! Estão me bullynando!!!

Apesar disso, era comum que ele procurasse a companhia de meninos das outras turmas na hora do intervalo, antes, durante e após o processo teatral.

Entretanto, destaca-se que, após as apresentações públicas, a demonstração de sentimento de pertença do garoto em relação à turma e algumas brincadeiras e comentários das meninas ganharam outro cunho, como:

Jakeline: Ai professora, o Manoel é muito fofo, né?

Maíra: Manoel e as oitavetes!

No último exemplo, a brincadeira se referia tanto à formação da turma de oito meninas e apenas um menino (conforme já explicitado), como ao fato deles serem do oitavo ano.

Devemos ressaltar, porém, que as interações pessoais entre os adolescentes eram distintas na produção do espetáculo e nos jogos teatrais. Ou seja, eles se relacionavam diferentemente com estas duas atividades, sendo que a produção do espetáculo gerava mais motivação de longo prazo e grandes expectativas, unindo

¹⁶ Todos os nomes de participantes mencionados neste estudo são fictícios, de modo a preservar seu anonimato.

sentimentos de estímulo e de apreensão sobre a apresentação pública final. Já os jogos teatrais pareciam um momento de brincadeira e fuga das obrigações relativas ao espetáculo. Durante as aulas de jogos teatrais, os adolescentes que demonstravam maior resistência à produção do espetáculo se divertiam e participavam de modo ativo. No decorrer do processo, quando os jogos teatrais passaram a incorporar elementos da produção do espetáculo, o grupo demonstrou se interessar mais pelos jogos desconectados do texto e da encenação final.

Durante as duas últimas semanas, quando todos os preparativos materiais (figurino, cenário, música, objetos de cena) estavam quase prontos, o ritmo dos ensaios aumentou e o espetáculo pareceu bem encaminhado para a apresentação pública; o grupo demonstrou mais interesse em concluir e ensaiar as cenas que ainda não estavam boas e reensaiar o que já estava pronto, a fim de garantir a qualidade da apresentação. Nesse momento, os jogos teatrais pareceram mais desinteressantes que os ensaios.

E aqui reside uma das maiores diferenças entre a montagem de um espetáculo e o jogo teatral: o primeiro, por mais que se preocupe com o caminhar educativo do processo, conduz o foco ao produto final. Isso porque mostrar algo para “os outros” se mostrou ligado à formação de valores e julgamentos (positivo ou negativo) do que iria ser apresentado; sendo perceptível a instauração de preocupações diversas. Tendo em vista esta diferenciação entre as duas atividades, podemos explicar seus reflexos nas interações humanas geradas a partir delas.

Pode-se dizer que o jogo teatral deixou em evidência a brincadeira e a possibilidade de agir sem ser observado por uma plateia que está “afora dos combinados”. No jogo teatral quem vê e assiste o que se está comunicando é “um outro” que está submetido às mesmas regras, possibilidades e dificuldades; e que pode, dependendo da circunstância, tanto “me assistir” quanto “estar comigo” em cena. Assim, o sentido de coletividade e ludicidade pode se estabelecer mais facilmente e há maior possibilidade de suscitar interações qualitativas que busquem a melhoria de cada um nas atividades. O ambiente que se estabeleceu era de “brincadeira”, havendo pouca cobrança quanto aos que sentiam dificuldade e mais foco na qualidade do que era produzido pelos indivíduos que demonstravam mais facilidade. Entretanto, na formação de pequenos grupos para a criação de cenas ou brincadeiras, os adolescentes sempre se agrupavam da mesma forma, restando

sempre os mesmos indivíduos. Estes, sendo os que apresentavam mais dificuldades com as atividades propostas, agrupavam-se pelas circunstâncias. Assim, ficou claro que, apesar de facilitar os processos individuais com o teatro, gerando menos timidez através do lúdico, e maior desenvolvimento da linguagem teatral, os jogos teatrais contribuíam para a consolidação dos subgrupos (formados por preferências de amizades) já existentes na turma. Mesmo quando havia interferência da professora de jogos teatrais (a pesquisadora) na tentativa de evitar isso, havia resistência às trocas e à formação de grupos diversos do habitual.

Já nas atividades relacionadas à apresentação final a cobrança mútua acerca da responsabilidade de cada um perante o grupo era bem maior, gerando conflitos sobre a dedicação do outro perante o que se estava construindo. Com frequência surgiam reclamações ou discussões entre os colegas de turma, cobrando do outro que se dedicasse mais, assim como reclamações para as professoras.

Jakeline: É muito chato quando os outros não ajudam. A gente faz tudo pra ficar bom e aí na hora do ensaio fica tudo ruim porque tem gente que ainda não decorou as falas.

Corina: Ah professora, tem gente que não vem pra aula pra ficar dormindo em casa, aí a gente não consegue ensaiar direito porque os outros não têm responsabilidade.

Entretanto, foi também possível observar o desenvolvimento de um maior sentido de coletividade e auxílio mútuo quanto às dificuldades na atuação; ou seja, ao longo do tempo, quando algum colega tentava fazer algo e não conseguia, passaram a aparecer um ou vários companheiros para dar sugestões e dicas que contribuíssem com a cena e ajudassem o outro a superar as dificuldades.

Este fenômeno teve sua representação máxima quando uma das adolescentes comunicou ao grupo, como uma confissão, que não gostava de fazer teatro e que só estava ali por conta dos colegas, porque sabia que não podia “estragar” o espetáculo. Além disso, essa garota dividiu sua percepção sobre si própria e sua atuação, explanando uma visão negativa de sua desenvoltura nas atividades teatrais. Esta aluna esteve, em diversos ensaios, pouco disposta ou entusiasmada, demonstrando não se divertir e se chatear em “fazer teatro”.

Gabriela: Eu, sinceramente, não gosto de fazer teatro, e só tou fazendo isso pela turma. Pra não estragar o teatro de vocês. E o meu personagem não é engraçado feito o de vocês e eu não sei o que fazer com ele. Eu sei que eu sou ruim nisso.

Neste momento, todo o grupo se posicionou falando positivamente do personagem de Gabriela, e apareceram várias sugestões de melhoria. Ainda neste dia, um grupo de cinco meninas se dispôs a passar uma aula ensaiando uma das cenas do personagem de Gabriela e a turma pediu à professora regente e à professora pesquisadora que assistissem ao que tinham criado.

Karine – Professoras, a gente quer mostrar o que a gente fez na cena de Antônio Moraes!

Professora regente – Mas já deu a hora do intervalo. Não querem sair pra lanchar e mostrar depois?

Corina – Não, não! É rapidinho. A gente mostra logo!

E, após esta fala, o grupo encenou – com um salto qualitativo visível – uma das cenas da aluna Gabriela, sendo claro o resultado do apoio dado pelo grupo a Gabriela e também as mudanças em seu entusiasmo com o trabalho.

Percebemos, ainda, outro exemplo claro deste auxílio mútuo. O aluno Manoel demonstrou muita dificuldade em decorar suas falas, mesmo quando a apresentação pública já estava bem próxima. Assim, Corina, uma das alunas que mais contracenava com ele, aprendeu todas as falas das cenas e começou a dar dicas e ajudá-lo em cena, durante os ensaios, fazendo com que ele lembrasse o que deveria ser dito.

Fatos como estes se apresentaram com frequência durante todo o processo de construção do espetáculo. Assim sendo, apesar da cobrança mútua acerca da responsabilidade, o grupo consolidou a prática de auxiliar os colegas com dificuldades a fim de construir um espetáculo final bonito. A meta de gerar uma apresentação pública interferiu enormemente na dedicação, não só ao trabalho teatral em si, mas na dedicação ao outro e na organização da turma como coletividade.

Além das questões de relacionamento humano já levantadas acima, destacamos outro ponto fundamental no desenvolvimento do grupo (enquanto “grupo”) no decorrer do trabalho: o nível de pertença (relações e senso de pertencimento) das duas alunas de inclusão à turma. De modo geral, os indivíduos sempre se distribuíam de maneira que as duas alunas de inclusão e o único menino do grupo “sobrassem”. No decorrer do processo teatral foi possível identificar o aumento da disposição do grupo perante as dificuldades das alunas de inclusão e o

incremento no sentimento de pertença destas. Ao final do processo, via-se com alguma clareza que a qualidade e a quantidade das interações aqui referidas haviam sofrido modificações positivas: as duas alunas de inclusão se arriscavam com mais frequência a conversar e a fazer brincadeiras no grupo, enquanto os demais indivíduos da turma passaram a se dispor, espontaneamente, a realizar tarefas conjuntas com elas.

Outro ponto relevante diz respeito à obrigatoriedade do fazer teatral nesse contexto, uma vez que se tratava de uma atividade curricular. De modo geral, a turma encarou positivamente o processo teatral, havendo apenas dois educandos explicitamente desgostosos em relação à atividade. Assim, os dois alunos “sem vontade” oscilavam entre dedicar-se com um mínimo de interesse e “fazer por obrigação”, com explícita falta de empenho. Para os demais indivíduos do grupo, a presença dos colegas sem entusiasmo se apresentava como um desafio, e mesmo, como um conflito. Algumas vezes o tema surgiu em forma de discussão sobre a questão da responsabilidade coletiva, sendo transformado, durante o percurso, em auxílio mútuo e na tentativa de “fazer dar certo”. Destacamos, entretanto, que estes dois alunos, junto a uma terceira aluna, possuíam bastante dificuldade em resolver as situações fictícias do fazer teatral. Esse aspecto nos leva a refletir sobre a interrelação dos aspectos motivacionais do indivíduo relativos à dada atividade e seu desempenho nela, relação que vem sendo estudada no âmbito da psicologia da educação.

Sobre as facilidades e dificuldades em resolver as situações fictícias do teatro, ficou clara a correlação entre estas e a satisfação do educando com seu personagem – o que novamente suscita a relação mencionada acima –, destacando-se quatro adolescentes que, além de resolver com tranquilidade as questões cênicas, se divertiam bastante ao “viver outra pessoa”.

Nesse sentido, estas quatro adolescentes em questão demonstraram um fluxo dialógico entre suas características e as de seus personagens. Ou seja, seus personagens foram ganhando características delas, e, quando criavam novas características para os personagens, era perceptível que estas eram incorporadas a si mesmas, configurando um jogo com grande fluidez entre a identidade do indivíduo e a de seu personagem. Assim, por exemplo, o modo de falar que Jakeline criou para seu personagem passou a fazer parte de seus recursos pessoais, e ela o

utilizava no relacionamento com os colegas. Outro exemplo está na “malandragem” do personagem de Karine: esta, durante os ensaios, fez diversas brincadeiras de natureza semelhante às executadas por seu personagem (João Grilo); entre elas, esconder objetos dos colegas.

1.1.2 Registros em vídeo

A coleta de registros em vídeo se mostrou fundamental como auxiliar das análises realizadas a partir da observação e dos instrumentos escritos. Durante o processo de análise das observações e as análises dos dados escritos, assistir aos vídeos conduzia à lembrança de fatos esquecidos e a percepções de fatos não percebidos. Entretanto, como explicamos anteriormente, não desenvolveremos uma análise específica a partir dos registros em vídeo; tendo-o, apenas, como instrumento coadjuvante dos demais.

Destacamos, porém, sua importância no resgate das falas literais dos adolescentes, como meio de exemplificar os fenômenos descritos e analisados neste trabalho.

1.1.3 Diário individual - Fase 1

A primeira fase do diário tem, como tema central, a relação dos adolescentes participantes com a vivência do teatro na escola. Assim, buscamos a compreensão do vínculo criado com as atividades teatrais e o que surgiu, inicialmente, enquanto percepções a respeito deste fazer teatral.

Esta etapa do roteiro foi constituída de perguntas que se relacionam com gostar ou não das aulas de teatro e da quantidade de aulas na semana. Os nove participantes afirmaram gostar das aulas de teatro, alguns ressaltando “gostar muito” ou “adorar”; e acrescentaram gostar ainda mais das aulas no mês que antecedeu às apresentações públicas do que no início do ano letivo. Foi destacado por três participantes que as aulas de teatro são mais divertidas e dinâmicas que as outras, sendo assim, mais motivadoras.

No que concerne à quantidade, o grupo considerou suficiente a quantidade de aulas de teatro; mas, mesmo com a carga horária teatral bem ampla, alguns fizeram a ressalva que “não achariam ruim” se houvesse mais aulas. Tal fato demonstra que

este era um grupo que se relacionava, majoritariamente, de modo positivo com o fazer teatral, mesmo que esta fosse uma atividade obrigatória.

Durante a sequência da coleta de dados, com o surgimento das dificuldades e o crescimento das exigências do grupo acerca das responsabilidades, dois dos nove adolescentes afirmaram “não gostar muito de fazer teatro”¹⁷. Entretanto, de modo geral, esta fase da coleta contribuiu para perceber a disponibilidade da turma para este tipo de atividade, desde a dedicação à quantidade de tarefas, passando pelas expectativas, até a vontade para o trabalho.

1.1.4 Diário do personagem - Fase 2

As perguntas analisadas nesta fase do diário focaram, mais especificamente, a relação estabelecida entre cada adolescente e o seu personagem. Todas as questões vêm ao encontro do objetivo de conhecer – a partir de pontos de vistas individuais – de que forma se deu a díade eu-outro (indivíduo-personagem). Entretanto, nesta análise, o foco será o desenvolvimento das identidades enquanto constructo, não abarcando os processos individuais de cada estudante.

A primeira questão – *O que você acha da peça teatral que vai encenar?* – foi crucial para perceber que o grupo estava satisfeito com a escolha do texto dramático. O texto foi caracterizado pelo grupo como divertido, sem deixar de possuir valores e “passar uma mensagem”.

A segunda questão – *Como foi o processo de escolha da personagem?* – esteve voltada para a escolha do personagem e a repercussão desta escolha para o processo teatral como um todo. As respostas evidenciaram que todos os adolescentes se preocuparam com o personagem que representariam, sendo, esta, uma questão importante para eles; e que foi, sim, estabelecida uma relação eu-outro, mesmo que este outro seja fictício.

Destacamos que a maior parte das respostas acusou consciência sobre a importância da escolha do personagem; mesmo que esta escolha se desse por vias diversas. Assim, foram apontadas escolhas por meio de identificação com o personagem: por ser divertido; por ser “confortável” na atuação (no que concerne a representar outro ser); ou pela admiração; tendo emergido a escolha por um

¹⁷ Ressaltamos a importância do cruzamento dos instrumentos para melhor compreensão deste fenômeno, que será melhor discutido mais adiante.

personagem que *contribuísse na construção da própria identidade* – ressaltando o que se desejava construir em si mesmo.

Corina – Foi divertida e também bastante atenta com qual personagem eu me divertia e me deixava confortável.

Karine - Eu pensei bem, não queria ficar no canto dessa vez. Queria o papel principal, pois nunca fui. E consegui. Mas agora estou começando a ficar nervosa. E se eu errar? Não, não vou.

Outras respostas também revelaram que a escolha não se deu de maneira aleatória ou sem importância para os adolescentes, repercutindo em toda a continuação do trabalho. Exemplificamos essa importância nas respostas que seguem:

Amanda – Decepcionante. O único papel que eu não queria foi o qual ganhei. Mas depois de muitas conversas eu consegui um bem melhor, com o qual estou feliz agora.

Gabriela – O processo de escolha foi bem angustiante, imagino que para todo mundo, mas acho que cada um ficou com o papel certo.

A terceira questão – *Como é viver outra pessoa que não é você, mas seu personagem?* – estava focada na vivência de “ser outro” para estes adolescentes. Entre as respostas, destacou-se de forma clara a necessidade de compreender “o outro” a ser vivido para poder representá-lo. Surgiu, também com evidência, a demonstração de prazer em viver o personagem; sendo citado interesse na descoberta “do que é o outro” e de “como ser o outro”.

Karine – É como ler um livro. Você começa a pensar como tal e quando o livro acaba, tudo se dilui e você volta a ser você. É assim no ensaio. Quando saímos do ensaio não somos mais o personagem que éramos.

Gabriela – É bem diferente e novo, no começo você não sabe o que fazer ou como fazer, mas não é ruim e nem bom, é como cuidar de um bebê, no começo se você errar ele chora, então você vai aprendendo a ler os sinais que ele manda.

Amanda – É maravilhoso! Gostaria de ter essa sensação pelo resto da vida. Quando você convive com outra personalidade, você acaba descobrindo o que está “errado” e o que está “certo”. Você compara a sua personalidade e a de seu personagem. Então, se você vive muitos, você se torna uma pessoa melhor.

Corina – É divertido porque você fica pensando como é o personagem e como é sua vida que é muito diferente da minha.

Jakeline – Eu acho super legal viver uma pessoa que não é você mesma. Porque eu passo por uma personalidade totalmente diferente da minha. Por um lado é fácil. Por outro é difícil. Eu estou adorando.

Além disso, foi possível identificar, dentre as respostas, a reflexão comparativa entre o personagem e si próprio. Destaca-se, nesse sentido, a resposta de Amanda, que indica clara possibilidade de pensar a respeito de si mesma e de se modificar em busca de algo que acredita ser melhor.

Os elementos acerca da percepção e do paralelo sobre a díade eu-outro pode ser observada, também, na quarta questão – *Em que você acha que seu personagem é igual a você? E em que ele é diferente?* Dentre os comparativos traçados sobre si mesmos e sobre o outro, surgiram aspectos subjetivos (psicológicos) e objetivos (físicos). Dentre os aspectos subjetivos, podem ser citados: modo de pensar e ver o mundo; sentimentos de vingança, avareza, rancor, amor, preguiça, ganância e medo; além de características como esperteza, desleixo e inventividade. Os aspectos físicos tiveram menos evidência, surgindo apenas a diferença de gênero e o “modo de caminhar”.

Ressaltamos que os comparativos estabeleceram tanto a negação quanto a semelhança com aspectos positivos e negativos dos personagens; sendo mais comum a negação dos aspectos ruins e a semelhança com os bons.

Amanda – O amor pela família que o padeiro tem é o mesmo que eu tenho. O quanto eu e ele daríamos tudo pelo bem dela. Mas eu não seria capaz de ser obsessiva pelo dinheiro ao ponto em que o padeiro é.

Corina – Tem vezes que sou igual ao meu personagem, que é a preguiça. Mas não todos os dias. De vez em quando. E eu sou muito diferente pela parte da ganância, isso sou muito diferente.

Jakeline – Eu e meu personagem somos iguais porque às vezes eu também tenho medo das coisas bobas. Eu e meu personagem somos diferentes porque ele é muito medroso e eu não sou muito. E também porque ele inventa coisa demais e eu não.

Karine – O fato dele ser homem já é uma diferença. E ele é vingativo, coisa que eu me afasto o máximo. Acho que sou guarda rancor que nem ele também. E queria ser esperta que nem ele. Não sei se sou. Mas gostaria de ser.

Em seguida, a quinta questão – *O que você precisa criar em você para representar o seu personagem? Por quê? E como você está fazendo isso?* – relaciona-se a aspectos práticos de “viver um personagem”, com suas facilidades e dificuldades. Assim como esta, a sétima questão – *Em que seu personagem é fácil de representar?* E

em que ele é difícil? – também trata da natureza prática de viver um personagem. Por esse motivo, olharemos para ambas em conjunto. Aqui, as respostas se centraram em torno de aspectos físicos ou características emocionais objetivadas de modo concreto. Entretanto, surgiram duas respostas associadas às dificuldades de representação.

Gabriela – Eu preciso criar seriedade. Porque é um personagem sério. Eu estou fazendo isso, parando de rir.

Corina – Eu preciso criar seu andar para ele parecer mais velho. Por isso eu ando meio corcunda e com as pernas um pouco dobradas.

Jakeline – Meu personagem é fácil de representar na hora que conversa com o João. E é difícil quando luta com o cangaceiro.

Jéssica – Preciso criar raiva, ódio porque o personagem é desse jeito. Tentando, porque é difícil pra mim.

A sexta questão – *Como você acha que seus colegas vêem seu personagem quando você o está representando?* – está relacionada com a percepção do olhar do outro sobre si mesmo quando representa um papel. De modo geral, surgiram dois tipos de respostas: respostas que descreviam os personagens que estavam sendo representados; e respostas que se relacionavam com a atuação em si, não diretamente com as especificidades do personagem.

Também se apresentaram duas formas distintas de perceber o olhar do outro sobre si mesmo: a primeira demonstra que os adolescentes acreditam na mudança que a representação ocasiona, fazendo com que o personagem venha à tona com clareza; enquanto a segunda demonstra que, mesmo representando o outro, os adolescentes mantêm-se conscientes de si mesmos e se preocupam com o olhar do outro sobre si, sobre sua eficácia na atuação.

Gabriela – Acho que eles vêem um personagem mau, cego de um olho e bem atento a tudo, mas sem interesse nenhum, só no dinheiro.

Corina – Eu acho que elas e ele vêem um personagem gordo, preguiçoso que só pensa em dinheiro.

Karine – Sinceramente, não sei! Podem achar tanta coisa... Era melhor perguntar pra eles e não pra mim... Eu faço o que posso e acho que tá bom.

Jéssica – *Eu acho que eles pensam que estou conseguindo e que estou melhorando cada vez mais.*

A oitava e última pergunta – *Vivenciar um personagem é como estar em outra dimensão de nossa existência. De acordo com sua opinião, o que é preciso para conseguir “ir para lá”? E o que é preciso para “voltar para a vida real”?* – mostra-se relacionada com a consciência da diferença entre “ser eu” e “ser outro”; e com os mecanismos utilizados na atuação para “ir de um a outro”.

Gabriela – *É preciso de uma chave para abrir a porta certa na hora certa. E pra voltar é só não se encantar pela beleza deste mundo, porque quando você se encanta é difícil voltar... e então você fica louco.*

Karine – *Primeiro se concentrar bem e se esquecer que seus colegas são colegas. Como a Maíra. Ela é mulher do padeiro e não a Maíra. E pra voltar, a mesma coisa. Se concentrar, e se você briga com um personagem, é a pessoa que está atuando, não com você.*

Jakeline – *Para conseguir ir pra lá é preciso que você esteja com o personagem bem fixo dentro de você. E pra voltar pra vida real é preciso apenas que você esteja ciente que você está em dois mundos. O da realidade e o da atuação.*

Destacam-se, nesta questão, respostas que se centram na necessidade de conhecer o que se pretende representar, demonstrando a importância da compreensão conceitual do personagem e suas diferenças em relação ao próprio “eu”. Além disso, surgiu a diferenciação entre o que é real e o que é fictício como duas dimensões distintas. Apesar disso, as comparações entre o si mesmo e o personagem existem e se estabelecem de forma a exercer influência mútua nesta convivência.

De maneira geral, este questionário se mostrou fundamental para a compreensão de aspectos identitários movimentados através da díade eu-outro, e as possíveis relações do movimento da identidade com o movimento das demais categorias da *Célula Psíquica*. As respostas dos adolescentes, se cruzadas com os demais instrumentos, podem apontar elementos cruciais do teatro para o desenvolvimento dos educandos em questão.

1.1.5 Questionário “Expressões incompletas 1”

Como vimos anteriormente, este questionário tem um perfil inicial, com perguntas mais abertas e o objetivo maior de perceber o que cada adolescente mais

gostava, do que não gostava e como via o processo teatral. Assim, buscávamos identificar como se estabeleceu o vínculo com a atividade, uma vez que a atividade teatral em questão era curricular, sendo obrigatória a participação de todos.

Cada questão contribuiu com este entendimento de forma peculiar, por isso faremos uma breve explanação sobre cada uma. Vejamos o primeiro tópico deste questionário:

Eu acho que o teatro desse ano está sendo _____.

Ele nos trouxe à tona a questão da expectativa criada pela turma – como oitavo ano – por já ter acompanhado os processos teatrais dos anos anteriores, sabendo que chegaria a sua vez. Assim, quatro das nove respostas deixaram explícita a diferença entre assistir e representar, comentando a existência de um público e o fato de atuarem.

Amanda - Eu acho que o teatro desse ano está sendo *o melhor de todos! Porque somos nós que estamos apresentando.*

Karine - Eu acho que o teatro desse ano está sendo *desafiador. Me apresentar para um público imenso (no meu ponto de vista) é muito desafiador.*

Jéssica - Eu acho que o teatro desse ano está sendo *legal, porque é com a gente, do oitavo ano.*

As outras cinco respostas adjetivaram de forma positiva o trabalho, sendo que três incluíram possibilidades de autodesenvolvimento em aspectos como maturidade, reponsabilidade, timidez e memória; uma focou na diversão do fazer teatral; havendo apenas uma resposta evasiva.

A segunda e a terceira questão se relacionam com o que mais gosta ou não gosta de fazer no processo teatral. São elas:

O que eu mais estou gostando em fazer teatro é _____.

O que eu não estou gostando muito em fazer teatro é _____.

Nestes tópicos emergiram algumas temáticas cruciais à nossa pesquisa: viver outra pessoa (outro mundo); a natureza coletiva do teatro, com responsabilidades, benefícios e dificuldades do lidar com o outro; e a possibilidade de desenvolvimento de novos recursos a partir da vivência teatral. Além disso, surgiu a questão de

trabalhar nos elementos de cena (confeção); e a oportunidade de se divertir enquanto faz teatro.

Jakeline - O que eu mais estou gostando em fazer teatro é *os momentos divertidos e engraçados quando todos se divertem. E é claro, da satisfação no fim. Quando você se sente importante por ter participado daquilo.*

Amanda - O que eu mais estou gostando em fazer teatro é *poder representar outra personalidade, que não a sua.*

Corina - O que eu mais estou gostando em fazer teatro é *fazer o cenário, porque nós juntamos as habilidades de cada um ou a criatividade para fazer uma coisa bonita.*

Karine - O que eu não estou gostando muito em fazer teatro é *que talvez as pessoas possam não gostar do que estou fazendo.*

Amanda - O que eu não estou gostando muito em fazer teatro é *existem pessoas que não estão se importando quanto outras... as sem importância não cumprem com os compromissos teatrais. E isso é chato para os demais.*

Corina - O que eu não estou gostando muito em fazer teatro é *ver pessoas não ajudando, faltando nos dias de passado [ensaio], ou nem ajudando no cenário e nem querer decorar as falas. Eu acho que é isso que deveríamos pensar duas vezes porque não só afeta uma pessoa e sim ao grupo.*

Quanto às respostas surgidas da última proposição, quatro associaram o teatro à possibilidade de “ser outra pessoa” e quatro associaram o teatro com a possibilidade de desenvolver recursos pessoais para além do espetáculo (desenvolvimento do *self*). Além disso, algumas respostas associaram mais de uma coisa, aparecendo a possibilidade de se divertir; a oportunidade de olhar o outro (colegas de turma); e a caracterização do teatro como um desafio.

Se eu pudesse descrever o que é fazer teatro em uma frase eu diria_____.

Eis algumas das respostas:

Karine - Se eu pudesse descrever o que é fazer teatro em uma frase eu diria *viver mais de uma vida por vez.*

Maíra - Se eu pudesse descrever o que é fazer teatro em uma frase eu diria *que é ter liberdade de expressão a partir do momento em que você entra no palco poder ser quem você quiser.*

Corina - Se eu pudesse descrever o que é fazer teatro em uma frase eu diria *que é divertido porque lá você perde a vergonha e os seus problemas do dia-a-dia vão embora. E é legal também ver as pessoas que não conseguiam falar uma palavra já falar uma frase inteira. Isso é legal.*

Enfatizamos a importância deste questionário pelo aparecimento espontâneo dos fenômenos pesquisados, uma vez que as questões tinham uma natureza abrangente. Ou seja, mesmo com perguntas com grande possibilidade de liberdade nas respostas, estas trouxeram à tona elementos diretamente ligados à temática desta pesquisa. Assim, foi possível identificar demandas de alteridade, resiliência, identidade e *self* no questionário; sendo ainda mais relevante o fato destas categorias aparecerem, muitas vezes, de maneira associada (que é o modo defendido pelo STAA de entender tais categorias psíquicas).

1.1.6 Questionário “Expressões incompletas 2”

Conforme explanado anteriormente, este questionário possui perguntas sobre o olhar dos adolescentes acerca de si mesmos, dentro do processo coletivo. A primeira, a segunda e a terceira questões (logo abaixo) trouxeram, majoritariamente, aspectos relacionados ao *self*; algumas vezes associado a questões do âmbito da alteridade. Ou seja, algo individual, de cunho mais subjetivo, relacionando-se com o outro (entendido no sentido amplo, com o mundo).

*Fazer teatro me ajuda a ser mais*_____.

*No processo de construção do espetáculo, o que espero de mim mesmo é*_____.

Sobre mim, eu acho que os professores que trabalham com o teatro pensam _____
*e esperam que eu*_____.

Vale ressaltar, entretanto, os diversos aspectos do *self* que surgiram em cada uma dessas questões. A primeira questão esteve associada à aquisição de recursos para lidar com o outro e recursos necessários ao autodesenvolvimento. Quase todas as respostas citaram a superação da timidez, correlacionando um aspecto intrasubjetivo com o lidar com o mundo externo. Entretanto, surgiram também aspectos como confiança e paciência consigo mesmo, ressaltando o impacto do teatro nas crenças autorreferenciadas. Também surgiu – em uma única resposta – a qualidade do teatro em auxiliar a percepção sobre outro, com suas dificuldades e virtudes, e o desejo de melhorar a compreensão e a interação com esse outro.

Corina - Fazer teatro me ajuda a ser mais *solta na hora de responder perguntas e a ter menos vergonha de me apresentar na frente das pessoas.*

Manoel - Fazer teatro me ajuda a ser mais *solto, não ter tanta vergonha.*

A segunda questão trouxe respostas agrupáveis em uma mesma temática: a correlação entre os recursos e crenças individuais e a apresentação pública da peça de teatro. Nesse sentido, foi possível perceber a associação entre a consciência sobre a apresentação teatral – encenar um espetáculo para um público – e a auto cobrança dos adolescentes. Assim, estiveram em xeque suas crenças autorreferenciadas, acusadas a partir de sentimentos que oscilaram desde o medo ou da ideia de não ser capaz, até a tranquilidade de conseguir fazer o que se espera de si mesmo.

Gabriela - No processo de construção do espetáculo, o que espero de mim mesmo é *que eu faça direito.*

Karine - No processo de construção do espetáculo, o que espero de mim mesmo é *decorar tudo, e acima de tudo, não travar na hora do espetáculo.*

Entretanto, surgiram também respostas relacionadas à ludicidade e à aquisição de recursos ou superação das próprias dificuldades.

Já as respostas à terceira questão estiveram centradas nas crenças autorreferenciadas, tanto de autoconceito e autoestima, quanto de autoeficácia. Foi possível perceber os diversos níveis de confiança em si mesmos durante o desenvolvimento teatral, correlacionados ao modo de se perceber e se julgar. Ressaltamos que na maioria das respostas, houve cobrança sobre si mesmo, no intuito de ser melhor.

Jaqueline - Sobre mim, eu acho que os professores que trabalham com o teatro pensam *que eu procuro sempre dar o meu melhor e esperam que eu dê o meu melhor.*

Amanda - Sobre mim, eu acho que os professores que trabalham com o teatro pensam *que eu sou um terror. Não sou paciente e acabo descontando neles; e esperam que eu seja mais compreensiva.*

Maíra - Sobre mim, eu acho que os professores que trabalham com o teatro pensam *que sou distraída, mas se ficar focada consigo trabalhar bem; e esperam que eu me concentre mais.*

Entretanto, diferentemente da primeira e da segunda questão, na terceira não emergiu outra temática, senão a crença sobre si próprio. Houve uma única resposta que associou a relação de autocobrança com a apresentação pública.

A quarta questão do questionário tinha uma abordagem mais livre e permitiu o surgimento espontâneo das preferências sobre as atividades realizadas nas aulas de teatro e o motivo que levou a estas preferências.

Dentre as atividades de teatro, me identifico mais com _____, porque _____.

Deste modo, como o questionário “Expressões incompletas 1”, o “Expressões incompletas 2” também apresentou uma variedade ampla de temáticas, havendo relativo destaque (contido em metade das respostas) para a ludicidade, ora associada aos jogos teatrais (como “fuga” da apresentação pública), ora à possibilidade de “ser outro” – viver um personagem. Também identificamos a correlação entre as preferências dos alunos e seus autoconceitos, e daqueles com o modo deles estabelecerem suas relações interpessoais. Outros temas surgidos foram: a motivação; a identificação com o personagem; a possibilidade de inventar novas coisas – criar; e a qualidade dinâmica (de movimentação corporal) do teatro.

Cláudia - Dentre as atividades de teatro, me identifico mais com as atividades de atuação sem ser do teatro, porque a gente acaba se divertindo bem mais.

Jaqueline - Dentre as atividades de teatro, me identifico mais com a parte da atuação, porque eu gosto do meu personagem e gosto de atuar.

Amanda - Dentre as atividades de teatro, me identifico mais com a energia; porque acho que sou muito agitada e acabo me identificando com algumas atividades do meu tipo.

A questão seguinte trouxe à tona vários sentimentos acerca dos aspectos coletivos do teatro. Entre estes aspectos estão a responsabilidade sobre o trabalho de grupo e o reconhecimento do/pelo outro.

*Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando _____.
Quando isso acontece, eu me sinto _____.*

Amanda - Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando eu colaboro. Quando isso acontece, eu me sinto realizada.

Maíra - Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando *estou ali presente para ajudar nas decisões a serem tomadas em qualquer questão*. Quando isso acontece, eu me sinto *bem por estar presente*.

Entretanto, destaca-se maior número de respostas correlacionadas à autoestima dos participantes; surgindo, também, a relação entre a autoestima e a ludicidade proporcionada pelas atividades teatrais.

Manoel - Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando *eu acerto o tom da voz nas falas*. Quando isso acontece, eu me sinto *bem, percebo que estou evoluindo*.

Karine - Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando *faço algo engraçado*. Quando isso acontece, eu me sinto *muito bem e confiante*.

Jaqueline - Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando *estou atuando as partes engraçadas do meu personagem*. Quando isso acontece, eu me sinto *contente e satisfeita*.

Vale ressaltar, ainda, uma resposta que, de forma unificada, estabeleceu conexão entre a relação com o grupo, aspectos identitários e sentimentos desagradáveis reverberados pelo *self*.

Gabriela - Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando *sou igual a todo mundo e não eu mesma*. Quando isso acontece, eu me sinto *como uma boneca sendo manipulada pelas pessoas*.

A questão seguinte, que buscava compreender a visão do próprio comportamento dos participantes na aula de teatro, abriu-se em várias temáticas. Entre elas, podem ser mencionadas: a agitação física trazida pelo teatro; a autoestima associada ao bom relacionamento com o outro; e o descontentamento em fazer teatro de forma obrigatória. Além disso, obtivemos três respostas evasivas nesta questão.

Meu comportamento nas aulas que envolvem o teatro é _____, porque _____.

Jaqueline - Meu comportamento nas aulas que envolvem o teatro é *respeitável, porque sempre escuto com atenção*.

Manoel - Meu comportamento nas aulas que envolvem o teatro é *mais agitado, porque é uma aula mais animada*.

Gabriela - Meu comportamento nas aulas que envolvem o teatro é *normal*, porque *eu não gosto de fazer teatro, eu só faço porque não tem opção*.

A próxima questão a ser analisada buscava a compreensão dos alunos sobre a percepção do próprio desempenho e a que associavam este mesmo desempenho.

Eu acho que meu desempenho no teatro está relacionado com _____, pois _____.

Em todas as respostas foram levantados recursos psicológicos necessários para um bom desempenho na prática do teatro. Entre os recursos, os mais apontados foram concentração e vontade de trabalhar, seguindo-se da memória para decorar as falas do personagem. A maior parte das respostas citou a diferença entre possuir ou não tais recursos disponíveis no momento de trabalhar com o teatro; associando a percepção de ter ou não esses recursos ao bom ou mau desempenho, respectivamente. A facilidade em decorar as falas apareceu como fator ampliador da autoconfiança.

Amanda - Eu acho que meu desempenho no teatro está relacionado com *a concentração*, pois *quando me concentro mais o trabalho fica melhor, quando não, não*.

Corina - Eu acho que meu desempenho no teatro está relacionado com *a força de vontade*, pois *sem força de vontade não faço nada direito e não tenho desempenho*.

Além disso, notamos que o grupo tende a relacionar os recursos individuais e aspectos da coletividade influenciando-se mutuamente, como no primeiro exemplo abaixo. Verificou-se também a correlação entre o desempenho e a identificação com o personagem.

Manoel - Eu acho que meu desempenho no teatro está relacionado com *as conversas na coxia*, pois *me desconcentro e perco minhas falas*.

Karine - Eu acho que meu desempenho no teatro está relacionado com *o personagem*, pois *me identifico muito com ele, nas qualidades e nos defeitos*.

As duas últimas questões deste questionário - “Expressões incompletas 2” – foram desconsideradas na análise de dados. Isso porque os participantes demonstraram incompreensão das questões no momento da coleta de dados, e as respostas foram majoritariamente evasivas ou confusas.

*Durante as atividades teatrais eu penso antes sobre o que eu vou fazer quando _____,
porque _____;
e faço antes de pensar quando _____,
porque _____.*

*Para mim, fazer as atividades de maneira espontânea, sem pensar sobre elas é _____.
Pensar sobre elas antes de fazer é _____.*

Este questionário mostrou-se crucial no aparecimento dos aspectos relacionados ao *self*, assim como na associação entre estes e alguns aspectos de identidade e alteridade. Além disso, a presença do tema das dificuldades, facilidades e superação no enfrentamento de algo novo apareceu em mais de um tópico do questionário, auxiliando na leitura dos aspectos de resiliência.

1.1.7 Questionário “Expressões incompletas 3”

Como dissemos anteriormente, este questionário buscava abarcar especificidades das interações grupais, com foco nas dificuldades e facilidades do fazer teatral coletivo e nos sentimentos e comportamentos perante esta coletividade. Incluiu, também, algumas questões acerca da percepção de si e do outro diante do grupo.

A primeira questão se dirigiu às semelhanças e diferenças entre os adolescentes do grupo e como viam seus próprios comportamentos perante tais considerações.

*Existem semelhanças e diferenças entre as pessoas. Nas aulas de teatro essas diferenças aparecem quando _____.
Quando essas diferenças aparecem, eu procuro _____.*

Todas as respostas apontaram comportamentos (ações) que caracterizavam as diferenças entre os indivíduos do grupo: maneiras de andar, falar, nível de comprometimento com o espetáculo e com a interpretação, e a maneira de interpretar em si. Na maior parte das respostas, estas características identitárias (ligadas aos recursos que cada um possui na lida com o outro) foram correlacionadas à tentativa de respeitar as diferenças. Entretanto, dois adolescentes apresentaram uma percepção crítica sobre o próprio comportamento, a fim de melhorar suas inter-relações.

Manoel - Existem semelhanças e diferenças entre as pessoas. Nas aulas de teatro essas diferenças aparecem quando *falamos uns com os outros*. Quando essas diferenças aparecem, eu procuro *nivelar o nível da voz*.

A segunda questão se focou nos conflitos e nas dificuldades surgidas pelo caráter coletivo da produção do espetáculo. As respostas trouxeram à tona os seguintes temas: a falta de responsabilidade dos colegas acerca dos “combinados”; o conflito na escolha e na distribuição dos personagens; e as diferentes opiniões. Além disso, ficou clara a expectativa de uns sobre os outros e a insatisfação de alguns perante essas diferenças. Apesar das respostas reconhecerem a natureza coletiva como o cerne dos conflitos, no que diz respeito à resolução dos conflitos surgidos, o grupo aponta para a existência de relações alteras, destacando a conversa como resolução das dificuldades e como meio de equilibrar a opinião de todos.

Os conflitos que surgem no processo de criação teatral são _____.
Nós resolvemos esses conflitos no grupo _____.

Amanda - Os conflitos que surgem no processo de criação teatral são *quando alguém não colabora o quanto o outro quer*. Nós resolvemos esses conflitos no grupo *conversando*.

Jakeline - Os conflitos que surgem no processo de criação teatral são *as diferentes opiniões de todos*. Nós resolvemos esses conflitos *achando uma sugestão unânime entre o grupo*.

A terceira questão busca compreender a visão dos alunos sobre a atitude dos professores perante os conflitos.

Quando existe algum conflito ou dificuldade no processo de criação do espetáculo e nas aulas de teatro, meus professores _____.

As respostas reconheceram, unanimemente, a ajuda dos professores perante os alunos com dificuldades; sendo mencionados, entre as respostas, dois tipos de dificuldade. A primeira se direcionava para problemas individuais no que diz respeito à atuação teatral e a segunda para os conflitos coletivos existentes entre os colegas da turma. Mas, todos destacaram as dicas e conselhos dos professores como possibilidades de resolução.

Corina - Quando existe algum conflito ou dificuldade no processo de criação do espetáculo e nas aulas de teatro, meus professores *ajudam a ter uma ideia pra você se inspirar no seu personagem, quando tem uma movimentação que você está com dificuldade.*

Amanda - Quando existe algum conflito ou dificuldade no processo de criação do espetáculo e nas aulas de teatro, meus professores *procuram conversar conosco para encontrar a melhor forma de se resolver.*

A questão seguinte tratava da polaridade “fazer bem” versus ter dificuldades no processo do fazer teatral. Ela nos trouxe, com grande força, a correlação entre o “fazer bem” e a diversão; e entre a dificuldade e o auxílio dos colegas.

Quando faço bem o meu papel no teatro, minha turma _____.
Quando tenho dificuldades, minha turma _____.

Nas respostas, a coletividade se destacou com a possibilidade de se divertir e de superar as dificuldades em conjunto. Não apareceu resposta alguma que explicitasse algum tipo de menosprezo do colega ou com o colega perante dificuldades ou facilidades.

Corina - Quando faço bem o meu papel no teatro, minha turma *dá risada ou me elogia.*
Quando tenho dificuldades, minha turma *me ajuda.*

Amanda - Quando faço bem o meu papel no teatro, minha turma *gosta e às vezes se diverte.* Quando tenho dificuldades, minha turma *me ajuda de alguma forma, ou dando um exemplo ou uma dica.*

Aqui, temos uma característica muito visível no grupo durante o processo de criação do espetáculo: a busca pela superação das dificuldades em vista do trabalho final. Como vimos na análise da observação de campo, apesar das dificuldades e cobranças mútuas, a expectativa sobre a apresentação final estimulava o senso de coletividade e a busca de relações alteras.

A questão seguinte trata do agrupamento espontâneo nas atividades teatrais, quando era solicitado que a turma, sem interferência dos professores, formasse pequenos grupos de trabalho. O foco deste tópico estava nos jogos e brincadeiras sem fim de apresentação pública.

Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas querem fazer parte de minha equipe porque _____,
e alguns dos meus colegas não querem fazer parte de minha equipe porque _____.

No que diz respeito à percepção dos adolescentes sobre os motivos que os colegas teriam para se agregarem a ele, destacaram-se: a qualidade de criar coisas divertidas e de ser ativo; o agrupamento por amizades prévias; e o agrupamento por interesse em atividades comuns. Surgiram duas respostas que, ao invés de destacarem qualidades, ressaltaram que os colegas não costumam demonstrar iniciativa de buscar fazer parte de suas equipes.

Amanda - Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas querem fazer parte de minha equipe porque *tenho boas ideias para criar algo divertido*, e alguns dos meus colegas não querem fazer parte de minha equipe porque *às vezes sou um pouco mandona*.

Corina - Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas querem fazer parte de minha equipe porque *por questão de amizade e de que querem fazer o que eu iria fazer*, e alguns dos meus colegas não querem fazer parte de minha equipe porque *não gostam de fazer o que me pediram para ajudar*.

Gabriela - Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas querem fazer parte de minha equipe porque *ninguém quer fazer parte da minha equipe*, e alguns dos meus colegas não querem fazer parte de minha equipe porque *eles não querem*.

Já no que se refere a possíveis justificativas para não querer fazer parte da referida equipe, apareceu uma pluralidade de motivos diversos entre si. Como se pode identificar nas respostas acima, houve motivos relacionados a si próprio (recursos e comportamentos) e motivos relacionados ao outro (focando a inter-relação). Entre os motivos relacionados a si mesmo, destacamos a percepção quanto a algum tipo de crença de (auto)referência; e quanto aos motivos relacionados ao outro, destacamos o agrupamento por preferências de amizade e de trabalho.

Manoel - Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas querem fazer parte de minha equipe porque *(não fico muito com meu grupo)*, e alguns dos meus colegas não querem fazer parte de minha equipe porque *não sou bom nessas brincadeiras*.

Jakeline - Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas querem fazer parte de minha equipe porque *eu sou uma pessoa divertida e ativa*, e alguns dos meus colegas não querem fazer parte de minha equipe porque *(não tenho certeza) às vezes sou mandona*.

Temos, ainda, uma resposta (da participante Gabriela) que simplesmente reafirma o fato dos colegas não desejarem fazer parte de sua equipe, sem acrescentar nenhum provável motivo.

É importante levantar que a resposta de Manoel não deve ser interpretada isoladamente, podendo ser inter-relacionada com o fato de ele ser o único menino da turma e a tendência que se observou de buscar outros adolescentes do mesmo gênero (de outras turmas) nos momentos de intervalo.

Na questão seguinte buscamos compreender as estratégias de convivência coletiva perante as resoluções do processo teatral e os sentimentos gerados nesse processo.

Quando preciso resolver coisas relativas às atividades teatrais junto com os meus colegas, eu costumo _____.
Nesses momentos de resolução em conjunto eu me sinto _____.

Foram majoritárias as respostas que versaram sobre a díade “minha opinião versus opinião do outro”, sendo possível observar o reflexo desta dualidade nas ações “opinar versus ouvir”, “falar versus ficar quieto” e “resolução positiva para si versus para o outro”. Quanto ao sentimento gerado, a maioria dos participantes expressou um sentimento positivo, havendo algumas respostas neutras, acusando sentir-se “normal”.

Corina - Quando preciso resolver coisas relativas às atividades teatrais junto com os meus colegas, eu costumo *pensar em resolver os problemas de um jeito que seja bom para mim e para eles*. Nesses momentos de resolução em conjunto eu me sinto *bem*.

Amanda - Quando preciso resolver coisas relativas às atividades teatrais junto com os meus colegas, eu costumo *dar minha opinião e ouvir as dos demais para chegarmos a uma conclusão*. Nesses momentos de resolução em conjunto eu me sinto *na boa*.

Quando preciso resolver coisas relativas às atividades teatrais junto com os meus colegas, eu costumo *opinar e, dependendo do assunto, ficar quieto*. Nesses momentos de resolução em conjunto eu me sinto *normal*.

Apenas uma resposta relatou a existência de um sentimento além daquele que os demais colegas mencionaram: o “ouvir o outro” como oportunidade do surgimento de diferenças com as quais é preciso lidar:

Jakeline - Quando preciso resolver coisas relativas às atividades teatrais junto com os meus colegas, eu costumo *dar minha opinião e escutar o que eles têm a dizer*. Nesses

momentos de resolução em conjunto eu me sinto *bem e tento melhorar (mas às vezes não concordo)*.

Seguindo, temos uma questão que intentava levantar de modo mais direto as facilidades e dificuldades do trabalho em conjunto no olhar dos participantes.

Eu acho que trabalhar em conjunto pode facilitar porque _____.
Por outro lado, trabalhar em conjunto pode dificultar porque _____.

A maioria das respostas ressaltou a coletividade como um potencial criativo, destacando que mais pessoas geram uma capacidade maior de resolução das dificuldades; havendo, ainda, uma abordagem da coletividade como oportunidade de olhar para o outro, e, com a resolução das diferenças, obter mais recursos pessoais. Entretanto, o trabalho em grupo também foi reconhecido como, frequentemente, uma situação que gera choque entre as individualidades envolvidas, a partir justamente do surgimento das diferenças. E, junto delas, dos impasses e conflitos.

Jakeline - Eu acho que trabalhar em conjunto pode facilitar porque *trabalhamos em grupo e isso ajuda a perceber melhor o jeito do outro. E a ter mais paciência*. Por outro lado, trabalhar em conjunto pode dificultar porque *nem sempre temos as mesmas opiniões*.

Manoel - Eu acho que trabalhar em conjunto pode facilitar porque *temos coisas que todo mundo concorda*. Por outro lado, trabalhar em conjunto pode dificultar porque *tem hora que nos desentendemos e fica um corrigindo o outro*.

Karine - Eu acho que trabalhar em conjunto pode facilitar porque *tem mais de uma cabeça pensando*. Por outro lado, trabalhar em conjunto pode dificultar porque *todos pensam diferente*.

A questão seguinte buscava levantar os sentimentos e ações perante a dificuldade do outro, tendo como finalidade buscar se observar o potencial de compreensão na relação com o outro.

Quando vejo que um colega está com dificuldade de fazer a atividade eu me sinto _____.
Nessas horas eu costumo _____.

De modo geral, todos os adolescentes acusaram sentir algum incômodo com a situação, e a maioria expressou sentimento de preocupação com o colega em dificuldade, às vezes associada à “vontade de ajudar”. Nenhuma resposta foi alheia à dificuldade do outro, não havendo neutralidade alguma perante esta circunstância.

Entretanto, as respostas foram plurais quanto às ações. Apesar de haver respostas que citam a tentativa de ajudar o colega, existiram afirmações sobre “ficar quieto”, às vezes ligadas ao “sentir vergonha” de prestar auxílio ao outro.

Karine - Quando vejo que um colega está com dificuldade de fazer a atividade eu me sinto *preocupada*. Nessas horas eu costumo *ficar quieta*.

Gabriela - Quando vejo que um colega está com dificuldade de fazer a atividade eu me sinto *com vontade de ajudar*. Nessas horas eu costumo *tentar não atrapalhar*.

Jakeline - Quando vejo que um colega está com dificuldade de fazer a atividade eu me sinto *com vontade de ajudar, mas fico com vergonha*. Nessas horas eu costumo *tentar dar uma pequena ajuda*.

A penúltima questão deste questionário perguntava sobre o sentimento dos participantes perante os acertos e conquistas positivas do outro. Todas as respostas, sem exceção, apontaram para os sentimentos positivos perante estas circunstâncias.

Quando vejo meu colega fazendo a parte dele muito bem nas atividades teatrais eu _____.

Karine - Quando vejo meu colega fazendo a parte dele muito bem nas atividades teatrais eu *fico feliz*.

Gabriela - Quando vejo meu colega fazendo a parte dele muito bem nas atividades teatrais eu *gosto*.

Corina - Quando vejo meu colega fazendo a parte dele muito bem nas atividades teatrais eu *me sinto muito feliz*.

A última questão buscava abordar a percepção dos adolescentes acerca do relacionamento dele com a turma, e o que ele ansiava nesse sentido.

Eu acho que meu relacionamento com meus colegas de turma é _____.
E eu gostaria que _____.

A maior parte das respostas considerou o relacionamento positivo, com exceção de uma resposta, que o classificou como “normal”. Apesar disso, algumas respostas consideraram a possibilidade de melhorar, ou desejaram que continuasse bom mesmo perante as dificuldades.

Jakeline - Eu acho que meu relacionamento com meus colegas de turma é *bem legal, converso com todos*. E eu gostaria que *continuasse assim*. E que eu tenha um pouco mais de *paciência*.

Corina - Eu acho que meu relacionamento com meus colegas de turma é *muito bom*. E eu gostaria que *sempre continuasse assim até nas horas difíceis*.

Karine - Eu acho que meu relacionamento com meus colegas de turma é *bom*. E eu gostaria que *fosse melhor*.

Este questionário, mais que os anteriores, aborda as quatro categorias da célula psíquica, eixos principais de análise deste trabalho, contribuindo para a compreensão e articulação entre eles. Destaca-se por trazer com mais intensidade os aspectos da alteridade e da resiliência, na dinâmica dos sentimentos e comportamentos perante o outro e os exercícios de adequação e superação perante os desafios surgidos.

1.2 ETAPA 2 – EIXOS DE ANÁLISE

Após explanar a especificidade de cada instrumento e a pluralidade de temas em cada um, demonstrando a articulação entre as categorias, faremos a análise dos dados coletados levando em consideração cada constructo da *Célula Psíquica*: Alteridade, Identidade, Self e Resiliência. Aqui, os instrumentos serão mesclados, agrupando de acordo com os temas surgidos a fim de realizar as devidas análises. Por fim, retomaremos a compreensão sobre as dimensões existenciais, arrematando com um olhar sobre sua dinamicidade.

Ressaltamos que as falas citadas no processo de análise dos dados foram escolhidas segundo a correlação direta com os constructos da *Célula Psíquica*. Isso porque já foi realizado o olhar direcionado aos instrumentos; sendo necessário voltar-nos nesta etapa para o olhar sistêmico.

1.2.1 Alteridade

Apesar de termos trazido a *alteridade* como um dos últimos constructos apresentados na fundamentação teórica da *Célula Psíquica* no tópico sobre o STAA, um impulso nos conduziu a começar esta fase dos eixos de análise por ela: na maior

parte dos dados coletados, o “outro” (sempre pensado como “outro” amplo: pessoas, seres, coisas ou ideias) esteve colocado como algo primordial.

Então, lembrando que, segundo Guénoun (2012), a natureza do teatro está na díade fazer-ver, percebemos que é na qualidade das interrelações que o teatro se mostrou crucial no desenvolvimento dos adolescentes aqui estudados. Ora, segundo o STAA, a interação é a grande mola desencadeadora dos movimentos do ser; sendo estes movimentos propulsores das mudanças necessárias ao crescimento humano.

Nesse sentido podemos destacar diversas formas da interação proporcionada pelo teatro aparecer como impactante (no sentido de *afetar*) para os participantes da pesquisa. Destacamos a obrigatoriedade coletiva do fazer um espetáculo ou praticar os jogos teatrais.

A primeira “relação com o outro”, surgida na coleta de dados com este grupo, está ligada à presença de um público: apresentar-se em um espetáculo. Lembramos que, segundo Guénoun (2012), este “outro” pode se caracterizar entre atores, entre atores e público, entre atores e as demais pessoas envolvidas no processo. Assim, os adolescentes expressavam sentimentos plurais acerca desta relação, entre eles, medo, ansiedade, felicidade, estranheza.

Amanda - Eu acho que o teatro desse ano está sendo *o melhor de todos! Porque somos nós que estamos representando.*

(Expressões incompletas 1)

Jéssica - Eu acho que o teatro desse ano está sendo *legal porque está sendo com a gente do oitavo ano.*

(Expressões incompletas 1)

Em princípio, como se pode visualizar acima, esta relação com o público se apresentou como expectativa e positividade: a felicidade de fazer teatro! Em seguida, a partir dos ensaios, à medida que chegava mais perto do momento da apresentação pública, esta relação se apresentou, em cada individualidade, como medo e grande sentimento de autocobrança.

Cláudia – No processo de construção do espetáculo, o que eu espero de mim mesma é *que eu faça um bom personagem.*

(Expressões incompletas 2)

Karine – No processo de construção do espetáculo, o que eu espero de mim mesma é *decorar tudo e acima de tudo não travar na hora do espetáculo*.
(Expressões incompletas 2)

Ao se aproximar o dia do espetáculo público, quando perguntamos ao grupo como se sentiam, grande parte respondeu que sentia um “friozinho na barriga” e alguns disseram sentir medo de alguma coisa “dar errado”. Entretanto, a maior parte falou que, mesmo dando errado, “já estava dando certo”.

Este sentimento de autocobrança não foi perceptível nos jogos teatrais – como analisamos por ocasião das observações em campo. Ora, a relação com o “mostrar-se para o outro” refletiu diretamente na maneira como se interessavam pelas atividades e como se relacionavam entre si em todo o processo teatral. Apesar de identificarmos o gosto pelos jogos como brincadeira (perceptível na fala abaixo da adolescente Cláudia), o sentido de responsabilidade e de coletividade era muito maior quando relacionado ao espetáculo final.

Cláudia – Dentre as atividades de teatro, me identifico mais com *a parte da atuação sem ser do teatro, porque a gente acaba se divertindo mais*.
(Expressões incompletas 2)

Conforme mencionado anteriormente, nos jogos teatrais havia um clima de diversão que fazia com que se formassem sempre os mesmos grupos e o interesse pelo outro se esvaía da mesma forma, havendo desinteresse pelos que não integravam o próprio grupo. Neste sentido, retomamos Paludo (2013) quando afirma que são *os relacionamentos dotados de sentido* que exercem influência no desenvolvimento dos indivíduos. Contudo, ampliando os relacionamentos para as interações com o mundo (mais amplo que o grupo que frequentava a mesma classe e considerando o público), percebemos que os jogos teatrais eram menos dotados de sentido para este grupo de adolescentes do que a criação do espetáculo, que ascendeu em termos de significação e, conseqüentemente, de comprometimento.

Assim, mesmo preferindo a diversão dos jogos, destacaram-se falas e respostas aos questionários que enfatizavam o reconhecimento da apresentação pública como um objetivo pelo qual estavam trabalhando. Quando questionada sobre semelhanças e diferenças do teatro perante as outras aulas, Karine nos disse:

Karine – A aula de teatro é dinâmica e tem um objetivo final que é apresentar. As outras aulas é aprender para depois aprender mais!
(Diário - fase 1)

E, neste processo, o senso de coletividade perante o objetivo maior se expressou na intensidade dos relacionamentos, sobressaindo-se duas formas de lidar com o outro: a ajuda e a cobrança.

No que concerne às ajudas mútuas, em muitos momentos os adolescentes demonstraram preocupação com o outro e com suas dificuldades. Neste sentido, os sentimentos gerados foram de vontade de ajudar, vergonha de ajudar, vontade de não atrapalhar... mas sempre ligados a um desejo maior de auxiliar o outro para que as dificuldades fossem superadas. Aqui temos uma ponte entre a alteridade e o self, passando pela identidade. O lidar com o mundo afora se colocando através de comportamentos e ativando vontades e recursos internos para uma solução externa. Temos, então, um exemplo da relação clara entre interação e a afetividade (sensibilidade), na qual os sentimentos ativam recursos e comportamentos na lida com o mundo externo. Além disso, podemos retomar a interação como uma oportunidade de exercitar relações alteras, nas quais a responsabilidade sobre o outro direciona a interação (PALUDO, 2013).

Ainda sobre as ajudas mútuas, muitas respostas dadas pelos participantes aos questionários ressaltaram o trabalho coletivo como um potencial na criação de ideias e na solução de problemas quanto ao fazer teatral cênico. Entretanto, lado a lado com as ressalvas positivas, vieram as cobranças mútuas e os conflitos, também ligados às diferenças. Vale perceber que, na maior parte das vezes, a cobrança era gerada quando algum colega não cumpria com os combinados estabelecidos com o grupo ou expressava falta de interesse pelo trabalho. Quando as dificuldades surgiam entre interações caracterizadas pela dedicação e responsabilidade, o comportamento dos colegas tendia ao compadecimento pelo outro e à tentativa de auxiliar.

E aqui retomamos que as relações conflituosas também possuem potencial de reorganização das identidades e que as diferenças podem ser contributivas para a compreensão do outro e o crescimento de si mesmo (LOOS, SANT'ANA, NÚÑEZ-RODRIGUES, 2010). Assim, na resolução das diferenças e conflitos, percebeu-se a facilidade e o impulso do grupo em escolher a conversa como meio de solucionar os

entraves. O papel da professora regente se mostrou fundamental, uma vez que buscava mediar a comunicação e não deixar que os conflitos passassem sem compreensão e transformação. Este comportamento observado no cotidiano das atividades também pode ser identificado nas respostas aos questionários, onde a solução por meio do diálogo aparece com frequência. Neste ponto, lembramos a linguagem como um dos principais mecanismos de troca de nossa espécie. É através dela que os indivíduos têm acesso aos modos de agir e de pensar do ambiente que o cerca (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). Além disso, o STAA (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014) postula que as interações humanas, inseridas na dinamicidade que as caracterizam, são sistematizadas, sobretudo, pela linguagem. Assim, é por meio da linguagem acontecendo em suas melhores possibilidades que se pode chegar a alcançar a quinta dimensão da célula psíquica (a *translação comunicativa* ou *linguagem plena*), uma meta-dimensão existencial à qual podemos ascender por meio de relações plenas de alteridade:

Alteridade: [é] a “engrenagem” de coordenação, modulação, das interações dos elementos que compõem a realidade. A partir dela a estrutura psíquica, que mantém a organicidade do indivíduo, *afeta* e *é afetada* pelos fenômenos da realidade (incluindo-se as demais pessoas, coisas, etc.); por isso tem a chance de conferir e alterar (modular, regular) os modos de ampliação, manutenção e representação de si. Trata-se da dimensão que propicia as interações concretas da realidade, em que os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam: sempre de forma dual (dois de cada vez) e tendo como atrator (meta) a busca da homeostase. Portanto, por meio desta “endentação”, as células podem alcançar o equilíbrio no movimento existencial, o entendimento mútuo: se souberem, é claro, se coordenar rumo à homeostase, ou seja, realizar ajustes na transmissão e na recepção dos dados constituintes dos envolvidos. A *Alteridade*, assim, tem a função de sintonizar, fazendo que cada um se “acople” ao outro, que acione a empatia e se coloque “no lugar” (na escala) do outro e vice-versa. Assim, cada qual vai aprendendo e modulando um ao outro, bem como os modos de ser (suas crenças de referência de si e de mundo), e a constituir a *Translação Comunicativa* do *Eu* sensível e pensante em comprometimento com o encadeamento sistemático da realidade. (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Entende-se assim que, através da interação e da comunicação estabelecida pelo enfrentamento das semelhanças e das diferenças, é possível vir à tona um dos grandes pontos da alteridade: a possibilidade de olhar para o outro a partir dele mesmo, buscando compreensão e compromisso com este outro (LOOS; SANT'ANA;

NUÑEZ-RODRIGUEZ, 2010); sendo esta a circunstância na qual a alteridade, de fato, acontece. Este fenômeno apareceu na observação e nos instrumentos escritos, mostrando que o fazer teatral coletivo pode contribuir para olhar o outro, com suas dificuldades e facilidades e buscar compreendê-lo a partir do seu ponto de vista. Este é o primeiro passo para realizarmos interações em uma perspectiva dialética (a *dialética do afetar e ser afetado*) e, a partir da síntese alcançada pela resolução das diferenças, lançar-nos a transmutar dimensões existenciais.

O trabalho com o teatro oferece a possibilidade deste “olhar para fora”, o qual conduz, ao mesmo tempo, ao movimento dialógico de “olhar para dentro”, para si mesmo. Notamos, durante a coleta de dados que, ao solicitarmos que os adolescentes olhassem para o outro e pensassem nessa relação coletiva, emergiam questões subjetivas, as quais envolviam claramente sentimentos e crenças ligadas ao *self* e às questões identitárias. Assim, quando olhavam para outro, confluíam também para a reconstrução de si mesmos. Com isso retomamos Paludo (2013), quando a autora afirma que não se trata de valorizar o outro como supremacia na formação das subjetividades e como oposto da individualidade, mas, sim, de reconhecer a interação como mola propulsora de um desenvolvimento que se dá dialogicamente.

E aqui estabelecemos uma ponte com dois temas relativos à alteridade e identidade, concomitantemente: a relação eu-outro vivenciada a partir do personagem teatral; e a interação com foco nas afetividades como meio dinâmico de estruturação do *self*. Estes tópicos serão aprofundados a seguir.

Fica claro para nós que alteridade exige responsabilidades, compromisso e empatia, e que o teatro, apresentando-se como atividade potencialmente coletiva, propõe circunstâncias nas quais a alteridade é crucial para o desenvolvimento de interações harmônicas. Assim sendo, a atividade teatral na escola possui competência de gerar situações de trabalho em que relações alteras possam ser buscadas e desenvolvidas. Obviamente, isso exige responsabilidades por parte daqueles que estão dirigindo este processo educativo.

1.2.2 Identidade

O constructo *identidade* nos é de grande valia nesta pesquisa, tendo se apresentado de maneira fundamental quando observamos ou coletamos dados

escritos sobre “representar um papel”. Apesar desse constructo aparecer, também, sob outras formas e em outros contextos, foi na díade “ser eu versus ser outro” que se sobressaiu. Entretanto, falaremos primeiro sobre os diversos modos da identidade dos participantes se apresentar ao longo do período de coleta de dados, trazendo a experiência de “viver o personagem” na sequência.

Lembramos que, segundo o STAA, a identidade remete àquilo que caracteriza o indivíduo, o modo como se reconhece e é reconhecido pelos outros. Conforme esta teoria, a identidade “[...] É a dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial, conjunto de crenças de referência) – que é a postura a partir da qual o indivíduo se prepara para interagir com o meio – e a objetividade existencial, manifesta pelas atitudes que indicam a ‘performance identitária’ do mesmo.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c). Assim, a identidade constitui-se a “linha de troca” entre o indivíduo e o mundo que o cerca, sendo através dela que o sujeito se mostra, reservando outros aspectos implícitos ao *self*.

Nos questionários escritos a identidade apareceu, principalmente, relacionada ao tema “semelhanças e diferenças”, através da descrição de ações (comportamentos) e de características perante o grupo. Estes aspectos identitários estiveram sempre correlacionados ou às interações ou aos elementos do *self*.

Jakeline – Existem diferenças e semelhanças entre as pessoas. Nas aulas de teatro essas diferenças aparecem quando *essa pessoa é muito agitada e na aula de teatro ela está super desanimada.*

(Expressões incompletas 3)

No que concerne à identidade correlacionada às interações – já que é por meio dela (objetividade existencial) que as pessoas se identificam e são identificadas –, ficou clara a percepção dos adolescentes sobre a existência de identidades variadas no grupo que, no aspecto coletivo, se chocavam gerando ora conflitos, ora a soma de qualidades. Também foi apontado que é através dessas características que nos relacionamos com os outros.

Amanda – Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas querem fazer parte de minha equipe porque *tenho boas ideias para criar algo divertido* e alguns de meus colegas não querem fazer parte de minha equipe porque *às vezes sou meio mandona.*

(Expressões incompletas 3)

No outro lado da “linha de troca” da identidade, os adolescentes abordaram os recursos disponíveis como formadores da identidade e, algumas vezes, para a necessidade de se desenvolver novos recursos em si para conseguir lidar com o outro. Abaixo temos um exemplo de conflito gerado por uma característica individual do estudante Manoel: o “falar alto” perante um desentendimento. O próprio adolescente reconheceu em si esta característica e a necessidade de reorganizá-la na lida com o grupo.

Manoel – Existem diferenças e semelhanças entre as pessoas. Nas aulas de teatro essas diferenças aparecem *no jeito de falar*. Quando essas diferenças aparecem eu procuro *nivelar o nível da voz*.

(Expressões incompletas 3)

Tem-se, portanto, uma relação clara das interações vivenciadas com os pares como influente na formação da identidade; e também do *self* correlacionado à modificação desta “linha de troca”. Isso porque, segundo Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013c), o indivíduo move-se através das interações, com a necessidade de reorganizar as informações obtidas nas trocas, havendo transformação da sua identidade e elaboração de novos recursos psicológicos. É, portanto, no *self* que ocorre a reorganização das informações recebidas, devolvendo-as para o mundo por meio da identidade, quando em interação.

E aqui retomamos que, neste trabalho, a partir dos elementos referenciais do STAA, entendemos a identidade como mutável e biopsicossocial. Ou seja, é uma instância em contínua transformação, sendo constituída do movimento dialógico entre aspectos inter (provenientes do ambiente externo) e intrapsíquicos (biológicos e psicológicos).

Agora, mesmo que os aspectos acima tenham sido coletados através de observações e instrumentos escritos, a experiência de “viver o personagem” foi o mais marcante dos fenômenos observados acerca da identidade dos participantes deste estudo. Assim, questões identitárias relativas à experiência de “ser outro” em uma peça teatral emergiram em mais da metade das aparições referentes à identidade nos instrumentos escritos; sendo presente, inclusive, em tópicos que não diziam respeito diretamente a esta temática.

Retomamos, no início desta discussão, a questão da estabilidade da identidade, lembrando que Ciampa (1994) compreende a identidade como fixa e mutável ao mesmo tempo; ou seja, ela está sempre em modificação, sem deixar de existir como unicidade constante no tempo. Lembramos também que, segundo Kobena Mercer (1990, *apud* HALL, 2006), a identidade se torna uma questão quando a experiência da incerteza toma lugar do que se considera estável.

Identificamos este deslocamento de algo fixo na fala dos adolescentes quando abordam o ser outro, “viver algo que não é você mesmo”.

Karine - Se eu pudesse descrever o que é fazer teatro em uma frase eu diria *viver mais de uma vida por vez*.

(Expressões incompletas 1)

Gabriela - Se eu pudesse descrever o que é fazer teatro em uma frase eu diria *que é como você ser uma pessoa que você não é*.

(Expressões incompletas 1)

Amanda - O que eu mais estou gostando em fazer teatro é *poder representar outra personalidade que não a sua*.

(Expressões incompletas 1)

Na maioria das respostas e observações, esse deslocamento apareceu como algo positivo e divertido. No que concerne à experiência de divertimento, compreendemos o deslocamento de uma identidade para outra como uma possibilidade de transmutar dimensões, vivendo algo inusitado ou absurdo, e como um exercício de “se esticar” para aprender outra possibilidade de ser; ambos são aspectos relacionados à resiliência.

Já o exercício de apreender outra possibilidade de “ser”, somando novos recursos psicológicos aos existentes anteriormente, relaciona-se ao *self*, ampliando esta dimensão. Este fenômeno pode ser observado através de algumas respostas aos instrumentos escritos, nas quais os adolescentes afirmaram comparar sua personalidade com a do personagem, aprendendo algo novo.

Amanda – *É maravilhoso! Gostaria de ter essa sensação pelo resto da vida. Quando você convive com outra personalidade, você acaba descobrindo o que está “errado” e o que está “certo”. Você compara a sua personalidade e a de seu personagem. Então, se você vive muitos, você se torna uma pessoa melhor.*

(Diário – fase 2)

Jakeline – Eu acho super legal viver uma pessoa que não é você mesma. Porque eu passo por uma personalidade totalmente diferente da minha. Por um lado é fácil. Por outro é difícil. Eu estou adorando.

(Diário – fase 2)

Também foi possível observar que os adolescentes estabeleceram, durante o tempo de criação do espetáculo, um “fluxo de mão dupla” na criação do personagem entre os seus recursos prévios e características pessoais, e aqueles criados para a representação do personagem. A aluna Jakeline, por exemplo, dedicou-se a criar um modo de falar e de andar específico para o seu personagem. No início do processo teatral, e nos primeiros ensaios, eram claras as características novas que havia criado, mas também era possível ver muitos de seus próprios gestuais. No decorrer do processo, percebemos que, além do personagem ganhar muito do comportamento de Jakeline, ela passou a agir e a falar como o personagem em circunstâncias fora do teatro.

O mesmo ocorreu acerca de características diferentes, com outros adolescentes que tomaram parte deste processo: uma garota tornou-se mais divertida; outra “pregou diversas peças” nos colegas, como costumava fazer seu personagem; e houve quem conversasse menos e permanecesse mais distante do grupo, tal como era o personagem representado. Tais fenômenos nos conduziram a notar a “troca” com esse outro (imaginário) como uma relação de alteridade, conduzindo aos movimentos de formação e reformação das identidades, e à ampliação da dimensão recursiva (*self*).

Assim, para nós, o crucial desta vivência do personagem está em intercambiar as possibilidades de ser, confluindo para o fluxo entre todas as dimensões da célula psíquica. O deslocamento da identidade, como potencial de movimentar a dimensão configurativa da psique (cuja base é a identidade), estabelece trocas entre as dimensões recursiva (composta pelo *self*) e moduladora (sustentada pelas relações de alteridade), proporcionando acréscimos de desenvolvimento ao indivíduo em questão. Além disso, como tal movimentação exige um mínimo de maleabilidade e transformação quando propõe a experienciação de algo inusitado, abarca também a dimensão criativa (na qual se apoia a resiliência).

1.2.3 Self

No que concerne ao *self*, observamos que nossa coleta de dados contribuiu para o surgimento de muitos sentimentos, crenças autorreferenciadas e apontamentos reconhecidos pelos educandos como necessários para a aquisição de novos recursos psicológicos. Lembramos que o *self* é a dimensão recursiva do ser, a qual comporta todas as (auto)referências, os sentimentos, os recursos desenvolvidos, os conhecimentos adquiridos (referências de mundo); além de exercer função executiva na modulação do comportamento.

Acerca da aquisição de novos recursos psicológicos, do ponto de vista dos adolescentes, fazer teatro contribui para diminuir a timidez, facilitando a exposição perante outros indivíduos; ajuda a ter mais concentração; auxilia a ter mais responsabilidade e paciência com os colegas, como também com as atividades a serem realizadas; aumenta a disposição para o trabalho; e melhora o senso de humor, trazendo a possibilidade de se tornar uma “pessoa divertida”.

Compreendemos os sentimentos expostos como voltados para si mesmo e direcionados ao outro. Aqueles voltados para si mesmo serão compreendidos através do conceito de crenças autorreferenciadas. Já os voltados ao outro possuem uma relação direta com as interações próximas, imediatas, e, logo, com o âmbito da alteridade.

Sobre os sentimentos gerados, destacamos uma etapa significativa logo no início do processo teatral, que foi a escolha dos personagens. Podemos afirmar que ficou evidente a preocupação de todos os adolescentes em relação ao personagem que representariam, sendo uma questão relevante para o grupo.

Amanda – Decepcionante. O único papel que eu não queria foi o qual ganhei. Mas depois de muitas conversas eu consegui um bem melhor, com o qual estou feliz agora.

(Diário – fase 2)

Gabriela - O processo de escolha foi bem angustiante, imagino que para todo mundo, mas acho que cada um ficou com o papel certo.

(Diário – fase 2)

A identificação com o personagem apareceu como um processo crucial na trajetória desses adolescentes na atividade teatral, ficando clara a importância de tal escolha para a continuidade do processo. Em resposta aos instrumentos escritos, todos os adolescentes demonstraram importar-se com o personagem a ser

representado; e também apontaram critérios pessoais para a escolha destes, sobressaindo-se o nível de identificação com o personagem (“divertido”, “confortável na atuação”, “admirável”). Observou-se que essa escolha era vista por eles como algo que contribuísse na construção da própria identidade. Destacamos ainda que, para alguns adolescentes, tal escolha significou um grande trabalho de envolvimento com a percepção de si mesmo:

Karine - Eu pensei bem, não queria ficar no canto dessa vez. Queria o papel principal, pois nunca fui. E consegui. Mas agora estou começando a ficar nervosa. E se eu errar? Não, não vou.

(Diário – fase 2)

Assim, sobre a experiência de “viver um personagem”, concluímos que não é uma questão que envolve somente a identidade, mas, sim, abarca todas as dimensões da célula psíquica, sendo destacável a forte correlação com o *self*. O *self* participa deste jogo dinâmico das identidades que emerge na atividade teatral, modulando comportamentos perante as circunstâncias e reorganizando os elementos externos recebidos na troca com o mundo – mediado pela identidade. Nesta movimentação, as novas informações são agregadas pelo sujeito às antigas referências, ampliando a dimensão recursiva da psique.

Contudo, antes de falar sobre as crenças autorreferenciadas do *self*, destacamos a “expectativa sobre o outro” como o sentimento mais citado. Esta expectativa apareceu de diversos modos, exprimindo um alto grau de cobrança sobre as responsabilidades perante o processo teatral.

Entretanto, os sentimentos referidos pelos participantes não se voltavam unicamente para o outro, e muitas respostas apontaram para as crenças dos adolescentes sobre si mesmos. De modo geral, as respostas que abarcaram o autoconceito (uma importante crença autorreferenciada situada no *self*) apareceram correlacionadas ao olhar do outro no fazer teatral, ou seja, mostravam-se entremeadas às “crenças de mundo”. Observamos, também, alusões à autoestima e às crenças de controle (que também são importantes crenças autorreferenciadas situadas no *self*). Resgatamos Loos e Casemiro (2010) para lembrar que o autoconceito é uma descrição que o indivíduo faz de seu “eu” sem agregar uma valoração pessoal explícita; assim, o autoconceito surgiu como circunscrição de características percebidas em si mesmos pelos adolescentes.

A autoestima, por sua vez, está correlacionada à atribuição de valoração aos conceitos que percebem em si mesmos, ou seja, uma apreciação pessoal acerca deles (LOOS; CASSEMIRO, 2010). De uma maneira geral, os julgamentos individuais expressos na presente amostra de estudantes se direcionavam para a positividade; mesmo quando descreviam dificuldades, os adolescentes apontavam para sua capacidade de superação. Entretanto, dentre as crenças autorreferenciadas, o maior número de respostas se dirigiam à percepção de controle. A percepção de controle consiste no grau em que uma pessoa acredita possuir (ou ser capaz de conseguir) os recursos necessários para dominar as situações que a ela se apresentam, ou seja, tais crenças informam ao indivíduo sobre suas possibilidades de controlar essas situações. As crenças de controle permitem planejar, iniciar e orientar ações dirigidas a metas. Estão ligadas ao autoconceito e ajudam a determinar os sentimentos de autoestima (LOOS; CASSEMIRO, 2010). Tais tipos de crenças são também conhecidas como crenças de autoeficácia.

O grupo expressou, em geral, crenças autorreferenciadas positivas. Entretanto, foi possível identificar julgamento negativo em duas respostas: uma sobre a capacidade de lidar com o outro; e outra sobre a capacidade de lidar bem com os jogos teatrais. A cobrança sobre o outro, relatada anteriormente, também apareceu como expectativa sobre si mesmo. De modo geral, todos os adolescentes mostraram-se preocupados com alguma de suas capacidades acerca da produção e apresentação de um espetáculo público. Em muitas situações a insegurança gerou dificuldades nos ensaios, desencadeando tanto em ajudas mútuas como em conflitos.

Neste aspecto, o trabalho contínuo culminando em apresentações públicas exitosas gerou um sentimento de superação e vitória. Mesmo os adolescentes que demonstraram maiores dificuldades no processo como um todo, executaram com êxito suas funções e representações no espetáculo. Assim, após cada sessão de espetáculo, todos os adolescentes se envolviam com brincadeiras, gritos e cantorias alegres, sorrisos e gargalhadas, expressando satisfação pela atividade realizada. Além disso, era possível ouvir alguns depoimentos sobre a qualidade da apresentação.

Karine – Essa apresentação foi muito boa! O público tava rindo muito, cara!

(Registro do diário da pesquisadora)

Também ocorria uma sessão de comentários e trocas acerca de tudo que havia acontecido, incluindo elogios sobre o trabalho dos colegas e relatos sobre si mesmos.

Finalmente, destacamos a produção de um espetáculo como grande agente motivador, sendo perceptível forte entusiasmo por parte dos educandos. Este sentimento também foi identificável nos instrumentos escritos. Assim, podemos concluir que a produção do espetáculo com objetivo final de apresentação pública abriu caminhos para a superação de crenças negativas em relação a si próprio, substituindo-as pela felicidade da superação.

1.2.4 Resiliência

Como vimos em nossa fundamentação teórica, o conceito de resiliência abarca a superação do sujeito acerca das situações adversas, sendo estas todas as circunstâncias nas quais o indivíduo não possui os recursos cognitivos e afetivos necessários para sua resolução. Nesse sentido, lidar com situações novas pode exigir do indivíduo que *se expanda* a fim de desenvolver novos recursos psicológicos e essa é a ideia ampliada de resiliência apresentada pelo STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c).

Em nossa coleta de dados, processos resilientes foram possíveis de serem captados principalmente a partir das dificuldades surgidas no processo (os quais demonstravam a falta de recursos do indivíduo perante uma dada situação), exigindo a plasticidade e a criação de recursos variados para as superações. Todas as dificuldades explanadas em nossa análise de dados que culminaram com indícios de superação exigiram dos adolescentes a resiliência. Nos instrumentos escritos, foram relatadas como dificuldades: a apresentação pública, os conflitos coletivos e a representação do personagem; tarefas que, na verdade, estavam interligadas pelo fazer teatral como um todo. As duas primeiras permearam a maior parte dos adolescentes envolvidos no trabalho, enquanto a última não foi referida por todo o grupo.

Entretanto, essas dificuldades foram sendo superadas em pequenos passos, através de suportes oferecidos pelos professores e pelos próprios colegas de turma. O que não significa a existência de momentos nos quais as dificuldades estiveram à frente da superação. O modo de lidar com as dificuldades e superá-las variou entre os educandos, assim como a manifestação do potencial resiliente dos mesmos. Alguns adolescentes demonstraram grande criatividade perante as novas situações e desafios; outros demonstraram grande dificuldade de criar uma nova maneira para lidar com as circunstâncias difíceis.

Para além das dificuldades, destacamos a representação de um personagem como algo que exige sair do próprio padrão e se propor a algo novo. Nesse sentido, foi necessário o exercício de resiliência para “esticar-se” no intuito de representar “outro” que não a própria pessoa, com suas características habituais. Nesse sentido, a resiliência está conectada com a transmutação de dimensões e a possibilidade de vivenciar o lúdico. Assim, no que concerne ao jogo das transmutações de identidades na representação de um papel, alguns adolescentes demonstraram menos maleabilidade em adequar-se à atividade, revelando dificuldades na representação.

E aqui, assim como nas outras categorias especialmente representativas da psique (de acordo com o STAA e que são aqui utilizadas como eixos principais de análise), a apresentação pública pode ser destacada como relevante, pois representou o ponto máximo da superação das dificuldades e receios. Durante a temporada de três dias, durante os quais foram realizadas cinco apresentações públicas, foi possível observar uma crescente maleabilidade de cada estudante com seus personagens e com a representação em si. Mesmo os dois adolescentes que apresentavam, desde o início, resistência à atividade teatral, demonstraram muita flexibilidade e capacidade de se divertir com a apresentação pública. Na última apresentação todos os adolescentes improvisaram; e pudemos observar brincadeiras entre os adolescentes mesmo durante as cenas, criando um clima de descontração e divertimento entre eles.

Ressaltamos, neste processo em estudo, a importância dos fatores de proteção, aspecto que vem sendo apontado como relevante nos processos resilientes e que, conforme o STAA, equivaleria à alteridade enquanto suporte para a resiliência (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010). No que se refere a

este aspecto, percebemos a professora regente da turma como ponto de apoio e segurança para o grupo, sempre observando as dificuldades e gerando circunstâncias nas quais a superação tornava-se viável. Assim, em cada entrave as pessoas responsáveis pela condução do grupo buscaram oferecer possibilidades e oportunidades para que eles pudessem ir além. Nenhum adolescente aparentou querer abandonar a atividade, e ao final do ciclo, quando a temporada do espetáculo finalizou, foi notável a satisfação de terem superado os desafios e feito um “bom trabalho”.

1.2.5 As dimensões existenciais

Ao retomar o tema das dimensões existenciais, gostaríamos de enfatizar que compreendemos as mesmas de forma inter-relacionada, entrecruzando-se de modo dinâmico. Lembramos também que tais dimensões, neste trabalho, podem ser entendidas a partir de três categorizações: os modos de lidar com a realidade (iterativo e recursivo), ligados aos níveis de abstração humanos; a díade cognição-afetividade (vista como interdependente); e as dimensões da célula psíquica, compreendidas através dos quatro constructos já explanados (identidade, *self*, resiliência e alteridade¹⁸), que explicam a organização psíquica interna e a intersubjetividade. Olharemos, então, para a fluidez no trânsito destas dimensões, primeiramente de acordo com essa categorização.

Para nós, o fluxo entre os modos de lidar com a realidade – iterativo e recursivo – pode ser percebido já na experiência de viver um personagem. Voltamos a Oliveira e Stoltz (2010) para lembrar que na representação do outro é mais necessário compreendê-lo que ter vivenciado seus sentimentos. Quando perguntamos aos adolescentes sobre o que é necessário para viver um personagem, a maioria dos educandos evidenciou a necessidade de compreender o personagem para bem representá-lo; ou seja, apreendê-lo em suas características e “montá-lo”, configurando-o em um formato também apreensível ao outro, passando por uma série de passos iterativos.

¹⁸ Existe ainda um quinto constructo da célula psíquica: a possibilidade de alcançar uma quinta dimensão, a *translação comunicativa* ou *dimensão conectiva* (ou homeostática). Esta, porém, não foi foco da construção de dados, uma vez que foi introduzida nesta dissertação após a pesquisa de campo.

Já no que diz respeito ao modo de se relacionar com o personagem, todos os participantes demonstraram consciência do jogo teatral, fazendo-nos retomar Guénoun (2012), quando diz que a necessidade do teatro, hoje, estrutura-se através da necessidade do jogo – com foco na brincadeira de representar, e não na necessidade de expor um personagem. Verifica-se, aqui, como explica o STAA, um modo recursivo de processamento, em que “blocos de informação” são tratados em cada momento (e não informações isoladas ou “destacáveis” entre si); em que processos de “ida e vinda” se alternam, com constantes retroalimentações; em que é possível “pular etapas”, por alguns “passos” já estarem incorporados, mas que eventualmente podem reaparecer, por necessitar de releituras e atualizações (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Com o jogo vem a necessidade de discernimento entre “ser eu” e o “ser outro” (POMBO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013), ou seja, de compreensão conceitual (das identidades envolvidas), mas também do “self do personagem” e de suas diferenças em relação ao “eu” (self) de quem representa. Agrega-se a isso a necessária clareza na distinção entre o que é real e o que é fictício como duas dimensões diversas. E todas estas questões foram apontadas nos instrumentos escritos.

Corina – É divertido porque você fica pensando como é o personagem e como é sua vida que é muito diferente da minha.

(Diário – fase 2)

Entretanto, o teatro não existe fora da lida direta com a realidade: movimentar-se, expressar algo, falar com o outro, fazer. E este “fazer” também pode ser apontado nas respostas dos educandos, algumas vezes ligado ao “pensar”.

Corina – Eu preciso criar seu andar para ele parecer mais velho. Por isso eu ando meio corcunda e com as pernas um pouco dobradas.

(Diário – fase 2)

Gabriela – Eu preciso criar seriedade. Porque é um personagem sério. Eu estou fazendo isso parando de rir.

(Diário – fase 2)

Nas respostas acima as adolescentes apontaram para a necessidade de criar algo que simboliza uma característica do personagem: o que significa pensar (de modo abstrato) em algo conceitual e executar de maneira visível na realidade

concreta. Assim, é possível observar a fluidez no trânsito entre os modos de lidar iterativo e recursivo, bem como entre os vários níveis de abstração (também ligados às possibilidades de transmutar dimensões). O *trânsito interníveis de abstração* exige que a simbolização (processo que pertence ao terceiro e quarto níveis de abstração humana definidos por Devlin, 2008) se materialize; e, inversamente, que a materialidade (característica do primeiro e segundo níveis) se expanda de maneira a possibilitar o “desprendimento” dessa dimensão concreta e permita ao indivíduo visualizar a amplitude das interações envolvidas nos terceiro e quarto níveis; até mesmo em um nível de meta-abstração (o quinto nível proposto pelo STAA).

Este fluxo também pode ser observado quando os adolescentes compararam seus personagens consigo mesmos. Isso porque, de alguma forma a vida do personagem pertence ao universo da fantasia (abstrato). Ainda assim, as comparações se estabeleceram e a relação com o personagem se mostrou viva para os adolescentes; impactando de forma real seus desenvolvimentos.

Quanto à segunda forma de abordar as dimensões existenciais neste trabalho, reconhecemos neste processo que o fazer teatral movimentava tanto aspectos da emocionalidade quanto da racionalidade. Isto porque, durante todo o processo teatral realizado com os estudantes foi possível perceber o envolvimento das emoções dos indivíduos transitando em um fluxo constante, “acompanhando” suas racionalidades. Em outras palavras, pode-se dizer – como explica o STAA – que o *fenômeno interativo* é o que “comanda” o movimento psíquico, o qual acionará concomitantemente funções do âmbito da racionalidade e da emocionalidade, as quais atuarão de modo complementar, permitindo que a experiência vital se realize. Visto assim, não existe possibilidade de dicotomização entre os processos do âmbito afetivo e no âmbito intelectual.

No que concerne à terceira categorização, a própria análise por eixos – baseada nas dimensões da célula psíquica – demonstrou não ser possível falar no desenvolvimento de um aspecto sem correlacionar com outro. Desta forma, percebemos o fazer teatral como impulso para a transmutação do ser em suas próprias dimensões psicológicas e na relação com o mundo. Transmutações estas

que impulsionam a ampliação de cada indivíduo, em todas as dimensões envolvidas¹⁹.

Assim, nas várias formas de compreender as dimensões existenciais humanas, percebemos as possibilidades de transmutação em fluxo contínuo, contribuindo para a ampliação de si mesmas e a melhoria das relações humanas envolvidas. No sentido prático, o que se observou foi que a turma se tornou mais unida, os adolescentes se tornaram mais conscientes de si mesmos, mais autoconfiantes, várias dificuldades foram superadas e suas qualidades como um grupo coeso emanaram visivelmente.

¹⁹ Aqui vale ressaltar a quinta dimensão da célula psíquica proposta pelo STAA, mesmo não sendo parte de nossa análise. Esta, que se caracteriza como uma meta dimensão, nasce justamente da melhor possibilidade de comunicação entre os indivíduos, que é a dimensão da *translação comunicativa* ou da *linguagem plena*, que se alimenta das conexões funcionais harmônicas (homeostáticas) e que impele cada ser psíquico a ansiar ao seu máximo limite de desenvolvimento e harmonia das e entre as dimensões anteriores e as unidades externas (o outro, a realidade, o mundo) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de mestrado surgiu da curiosidade acerca dos processos de desenvolvimento humano e das contribuições da arte – especificamente do teatro – no âmbito educacional. Intrigados com o modo majoritariamente cognitivista de estruturar o ensino nas escolas e a não valorização da arte no contexto geral, mergulhamos no reconhecimento de uma realidade escolar bastante diversa: a Pedagogia Waldorf. Acompanhamos o processo de produção de um espetáculo teatral de nove estudantes de oitavo ano do ensino fundamental, com seus entusiasmos, dificuldades e facilidades.

Aportados pelo STAA – Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* – buscamos analisar de que maneira a vivência intensa do teatro, em uma estrutura específica oferecida por uma escola Waldorf, contribuiu para o desenvolvimento dos indivíduos em questão, observando-os a partir das dimensões de existência humana levantadas neste trabalho, entre elas, as categorias da *Célula Psíquica*: Identidade, Self, Resiliência e Alteridade.

Neste sentido, consideramos que a abordagem teórica e metodológica utilizada auxiliou na visibilidade do tema: o STAA como teoria-meta favoreceu a estruturação do pensamento e do desenho metodológico, confluindo para o olhar integral e sistêmico na pesquisa de campo e análise de dados. Ressaltamos, ainda, que a amarração entre instrumentos de construção de dados abertos e fechados se mostrou valiosa. Os instrumentos abertos nos permitiram aproximação e ampliação do olhar sobre a realidade do campo de pesquisa; enquanto os instrumentos fechados se revelaram essenciais em tornar palpáveis os temas observados. A correlação de ambos também contribuiu para a compreensão sistêmica do todo (coletivo) com as partes (individualidades); assim como promoveu a ponte entre a visão intrasubjetiva e a intersubjetiva.

Assim, nossa pesquisa se revelou profícua, nos fornecendo a discussão esperada sobre o problema central, cumprindo tanto os objetivos específicos quanto o geral. Os dados recolhidos e estruturados foram além da delimitação traçada, nos revelando outros temas correlacionados. Quanto a estes últimos, faremos, logo abaixo, apontamentos de temas emergidos como sugestões para pesquisas futuras, contribuindo com problemáticas para a ciência vindoura. Na sequência amarraremos esta dissertação com o olhar para o foco desta pesquisa.

Quanto aos temas não relacionados com nossa pesquisa, questões interessantes surgiram a partir da coleta de dados e da análise dos resultados, oferecendo espaço para novas perguntas e investigações. Buscaremos tratar, minimamente, de algumas delas, a fim de instigar outros pesquisadores. Nosso recorte é bem pequeno perante a amplitude do universo de possibilidades e acreditamos que ainda há muito que se descobrir sobre a importância da arte e suas peculiaridades dentro da Pedagogia Waldorf.

Entre os temas surgidos está a importância dos laços afetivos estabelecidos entre o professor regente e sua turma. Como já dissemos anteriormente, a escola Waldorf propõe que o professor regente se mantenha o mesmo durante todo o ensino fundamental (LANZ, 2011), estabelecendo um forte laço com a turma que rege. Acredita-se, também, que as crianças e adolescentes sob sua responsabilidade aprendem pelo exemplo, sendo fundamental sua conduta perante elas. Assim, foi possível observar uma intensa cumplicidade e entrega dos educandos na relação com a professora regente, além de uma visível amizade e confiança mútua. Além disso, muitas das qualidades da professora – proatividade, disposição para o trabalho e para a resolução de conflitos, abertura para a conversa, bom humor – foram perceptíveis nos adolescentes e no modo de construir sua relação enquanto turma. Assim, este se mostra um tema de grande importância, podendo ser pesquisado em busca de melhor compreensão.

Outra temática que saltou aos nossos olhos foi a possível diferença entre os educandos que estudam em escola Waldorf há tempos distintos; assim como a diferença entre alunos com famílias integradas (ou não) à Antroposofia (filosofia de base da Pedagogia Waldorf). Esta questão nos interessou por haver maior facilidade nas interações humanas e no enfrentamento dos desafios por parte dos alunos que frequentam a escola Waldorf desde o princípio de sua educação (educação infantil), quando comparado aos educandos que ingressaram nesta pedagogia específica no decorrer de sua escolarização. Observamos, nesta pequena amostra, que os educandos inseridos na pedagogia Waldorf desde tenra idade revelaram maior desenvoltura com as atividades artísticas e manuais, melhor relacionamento com seus pares e com professores e maior disponibilidade para o enfrentamento de desafios e a resolução de conflitos.

O nível de integração e engajamento dos pais na escola, na Pedagogia Waldorf e na Antroposofia também pareceu um fator de relevância, se mostrando outro tema passível a estudos posteriores. Quanto ao desenvolvimento e expressão das qualidades citadas acima, destacava-se no grupo de nove alunos uma adolescente que, além de ter ingressado nesta pedagogia desde a primeira infância, vivenciava a Antroposofia no ambiente familiar, sendo sua mãe professora na escola. Na sequência, destacavam-se os filhos de pais participativos na escola e que seguiam em casa as premissas e propostas da Pedagogia Waldorf. Por último, apresentando algum nível de dificuldade, os educandos que vivenciavam a Pedagogia Waldorf apenas na escola e que ingressaram na instituição há menos tempo.

No que concerne ao teatro em si, seria de fundamental importância aplicar pesquisa semelhante em uma escola particular e outra pública, ambas de ensino tradicional; como também em uma escola Waldorf com comunidade, majoritariamente, economicamente desfavorecida. A comparação entre estas quatro realidades diversas facilitaria a distinção, com maior clareza, do quanto a “estrutura Waldorf” amplia as facilidades e benefícios do fazer teatral, e suas possíveis relações com o nível econômico dos grupos pesquisados.

Outro possível tema a ser aprofundado seria a relação específica estabelecida entre os adolescentes e seus personagens nas atividades teatrais: tanto no âmbito das representações sociais, quando no âmbito das subjetividades de cada um. Isto porque, apesar de ser abordado neste trabalho, este tema apresenta grande amplitude e exige um delineamento metodológico diferenciado, caso se deseje ampliar a percepção do fenômeno.

Uma vez explanadas as sugestões para novas pesquisas, podemos nos voltar para nossa pesquisa mantendo-nos focados em seus objetivos. Observamos que o teatro, enquanto linguagem artística específica, é uma atividade essencialmente coletiva. Dessa forma requereu dos envolvidos um alto grau de interação humana, seja na construção de uma cena, no jogo teatral ou na resolução de conflitos surgidos do intenso relacionamento. Vimos que, para compor uma cena ou fazer um espetáculo, fez-se necessário a interação viva (saber e ver o que o outro está fazendo, e ser visto e percebido pelo outro no que o próprio indivíduo realiza).

Obviamente, seria possível optar por trabalhar sozinho (monólogo) ou por interagir pouco com o outro, responsabilizando-se apenas “por sua parte” no todo. Entretanto, esta postura se mostrou ineficaz na construção de algo coletivo; e quando o grupo não estava integrado, surgiam fragilidades e dificuldades.

Ao final do processo teatral, após o desafio de interações humanas intensas, o grupo se mostrou mais coeso e harmônico, com laços afetivos intensificados, havendo ampliação dos níveis de alteridade. Lembramos que a alteridade se caracteriza por interações nas quais há a co-responsabilização pelo outro (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010). Estiveram em jogo o olhar para o outro, julgando-o ou compreendendo-o; o receber ajuda do outro nas próprias dificuldades; o receber opiniões e dicas, bem como a possibilidade de ser capaz de contribuir para o desenvolvimento dos colegas. E, somando-se a tudo isso, a oportunidade de se divertir com o outro. Lembramos que, segundo Cyrulnik (2003), as relações permeadas por confiança e cumplicidade permitem encontros intersubjetivos exitosos que favorecem o desenvolvimento humano. Assim, a atividade teatral estudada se revelou geradora de circunstâncias nas quais o desenvolvimento humano foi potencializado pelas atividades coletivas, confluindo para relações de corresponsabilidade, compromisso mútuo e empatia.

Como vimos anteriormente, o STAA acredita que a interação com o outro – compreendida especialmente sob o constructo alteridade – é moduladora de movimentos nas demais categorias da Célula Psíquica. Assim, uma vez que o teatro impulsionou as interações humanas na construção de algo, entraram em jogo não só as questões de alteridade, como de identidade, *self* e resiliência. Lembrando que todas essas dimensões apareceram correlacionadas entre si em clara influência mútua, através de transmutações que conduziram a suas ampliações.

Como vimos, segundo Guénoun (2012), a relação com o outro no teatro pode se dar entre atores, entre atores e público, e entre atores e demais pessoas envolvidas no processo. Também vimos que nossa compreensão de “outro” se amplia desde outro ser humano até o ambiente circundante, incluindo coisas e ideias. Assim, destacamos o relacionamento com o texto, com o personagem e com o público como molas propulsoras do movimento das outras categorias – identidade, *self*, resiliência.

Sobre a identidade, segundo o STAA, esta se configura como a linha de troca do ser com o mundo, remetendo ao que caracteriza o indivíduo e o modo como se reconhece e é reconhecido pelos outros (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c; PALUDO, 2013). Nossa pesquisa revelou que o processo teatral vivenciado pelos jovens em questão colocou em evidência e movimento as características dos adolescentes (com semelhanças e diferenças entre si) e seus comportamentos; assim como a percepção acerca destas características nos âmbitos individual e coletivo. Desta forma, o relacionamento com o outro conduziu à necessidade de reorganização das individualidades na lida com o grupo, acarretando em transformação das identidades em jogo. Lembrando que a identidade é vista pelo STAA como mutável e biopsicossocial, se correlacionando de forma intensa com o *self* e a alteridade.

Ainda sobre a identidade, e talvez como principal ponto acerca deste constructo, sobressaiu-se a relação que os educandos estabeleceram com seus personagens e as situações vivenciadas por estes últimos. Observamos esta relação como possibilidade de “aprender outra possibilidade de ser” através da comparação de si com o personagem. Houve um fluxo claro entre as características prévias dos adolescentes e as características desenvolvidas para os personagens, possibilitando reorganização das identidades. O que se alinha com o olhar sobre a identidade que considera que esta se torna uma questão quando a experiência da incerteza toma lugar do que se considera estável (KOBENA MERCER, 1990, *apud* HALL, 2006). Essa relação com a representação de um personagem também gerou a necessidade e possibilidade de criação de novos recursos, em um fluxo entre identidade e *self*. Este fenômeno se alinha com o olhar que considera a identidade como fixa e mutável ao mesmo tempo; ou seja, ela está sempre em modificação, sem deixar de existir como unicidade (CIAMPA, 1994). Vemos tais fenômenos como expressão do movimento de formação e reformação das identidades através da relação altera com o outro imaginário (personagem).

Consideramos que o maior valor desta vivência do personagem está na possibilidade de ser outro, percebendo novas possibilidades de existência; o que conflui para o fluxo entre todas as dimensões da célula psíquica. O deslocamento da identidade gera possibilidade de movimento da dimensão configurativa da psique (cuja base é a identidade), estabelece correlações entre as dimensões recursiva

(composta pelo *self*) e moduladora (sustentada pelas relações de alteridade), proporcionando desenvolvimento humano. Destaca-se ainda a exigência da maleabilidade e transformação de si na experiencição de algo inusitado, abarcando a dimensão criativa (na qual se apoia a resiliência).

Quanto à movimentação do *self*, além daquelas já mencionadas acima, observamos que o fazer teatral estimulou uma gama plural de sentimentos e mexeu de forma direta com as crenças autorreferenciadas dos adolescentes envolvidos. A identificação, aquisição e desenvolvimento de recursos na lida com as situações surgidas também expressou movimento intenso, demonstrando ampliação da dimensão recursiva.

Ainda em relação ao *self*, destacamos a produção de um espetáculo como agente motivador de entusiasmo, culminando com a existência de apresentações públicas. O fato de apresentar-se a um público fez emergir, no grupo, a transformação de crenças negativas em sentimentos de superação e vitória; o que apontou para o desenvolvimento dos educandos nesta dimensão.

Sobre a resiliência e a dimensão criativa, lembramos que a compreensão ampliada apresentada pelo STAA considera que a lida com situações novas pode exigir a expansão do indivíduo no intuito de desenvolver novos recursos psicológicos. Assim, a resiliência abrange a superação do sujeito acerca das situações adversas, sendo estas todas as circunstâncias nas quais não possui os recursos cognitivos e afetivos necessários para prover resolução (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c).

Assim, destacamos como principais dificuldades surgidas no processo: a ideia e execução de apresentações públicas; conflitos coletivos provenientes das interações; e a representação do personagem (vivenciar o outro). Tais aspectos exigiram elasticidade e criação de recursos variados para a superação dos desafios por parte dos educandos. O modo de adequar-se a estas dificuldades variou entre os adolescentes, expressando potenciais resilientes distintos. A professora regente se mostrou um ponto de apoio e segurança para o grupo, ressaltando a importância dos fatores de proteção enquanto suporte da resiliência (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010).

Assim, estiveram em movimento neste fazer teatral as quatro dimensões da Célula Psíquica, ligadas às suas devidas categorias: dimensão configurativa -

identidade; dimensão recursiva – *self*; dimensão criativa – resiliência; e dimensão moduladora - alteridade. Sendo que este movimento se mostrou fluido e dialógico compondo-se e reestruturando-se através de transmutações contínuas.

Quanto à qualidade das interações, percebemos na turma uma predisposição a interações harmoniosas. Ainda assim, foram observadas questões que, por vezes, compunham uma interação “fora da ordem” (SANT’ANA-LOOS, 2013), sendo que estas foram se modificando ao longo do processo teatral; e cada conflito ou dificuldade confluía para a emergência de possibilidades de transformação. Assim sendo, o grupo, que já dispunha de um formato “arredondado”, pôde caminhar para uma melhor organização enquanto turma, sendo perceptível maior integração entre os estudantes no convívio diário. Além disso, observamos o aumento dos laços afetivos entre os adolescentes de modo geral.

Mas, devemos considerar que a vivência de todos estes processos em um curto período de tempo escolar (pouco mais de um semestre letivo) pode ser considerada uma peculiaridade da estrutura desse processo, ou seja, otimizada pelo contexto de uma escola Waldorf. Observamos que havia a valorização igualitária entre a educação cognitiva e a afetiva dos educandos, assim como o peso equivalente entre as ciências e as artes; o que permitiu que o processo teatral contasse com grande parte da grade de horários do ano letivo, dispondo de uma época inteira (com duração de um mês) na qual os alunos tiveram mais de dez horas/aulas de teatro por semana.

Junto à observação deste fenômeno no cotidiano da Pedagogia Waldorf, observamos a fluidez dos educandos entre as atividades que diziam respeito às esferas da ciência e da arte, revelando grande disposição tanto para atividades majoritariamente cognitivas quanto para as atividades majoritariamente ligadas à emocionalidade.

Isso nos remete ao motivo maior deste estudo: e isso tudo para a educação? Consideramos que o ser humano precisa se desenvolver em todas as suas dimensões e que a educação – nesse caso, escolar – é um dos modos humanos de promover este desenvolvimento, que pode e deve se dar no plano das interações entre os indivíduos, com possibilidades de se ampliar para os grupos sociais e para toda humanidade.

Isso significa a necessidade de revermos o paradigma educacional vigente de modo a compreendê-lo melhor e “encarar de frente” algumas perguntas: estamos realmente nos importando com a formação integral dos indivíduos? O que pretendemos, de fato, com a nossa educação de hoje? Que valores regem o processo de formação das nossas crianças e adolescentes dentro e fora da escola? Quem sabe assim poderemos perceber o valor da emocionalidade (não fragmentada, mas em conjunto com todos os demais aspectos humanos) e integrar a arte de modo igualitário na educação. E, dentro deste processo, reconhecer o valor das diversas linguagens, entre elas, o teatro.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisa qualitativa em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, 1991.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58-75.

CYRULNIK, B. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. 1.ed. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

DEBRAY, R. **Vida e Morte da Imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEVLIN, K. **O Gene da Matemática**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4.ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GUÉNOUN, D. **O Teatro é Necessário?** 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAPIASSU, R. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 10.ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. **Noções Básicas de Antroposofia**. 3.ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

LOOS, H. A interdependência mútua da cognição e do afeto: atribuindo sentido à aprendizagem. In: **Múltiplas Faces do Educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente**. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 13-27.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, 2007.

LOOS, H.; CASSEMIRO, L. F. K. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 27, n. 3, p. 293-303, 2010.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Reflexões sobre pesquisa em educação: a atitude do pesquisador como base da convergência teórica entre Piaget e Vygotsky. In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (Orgs.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010, p. 139-155.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 149-164.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Educação integral...? Cuidado com a entropia...! Reflexões em Afetividade Ampliada sobre a Educação Integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **A educação integral e integrada na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, p. 173-207.

LUNA, M. D.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.; SILVA, N. C. Das dicotomias teóricas às práticas desarmônicas: a agregação e a integralidade dos fenômenos são irrelevantes na Psicologia? **PsicoDom**, n. 11, 2013. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_11ed/

MELO, M. G. V. A criação de espaços/tempos possíveis na educação de jovens e adultos: reinventando práticas educativas. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Orgs.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005, p. 95-122.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, Curitiba, n.36, p. 77-93, 2010.

OLIVEIRA, M. E. **Teatro na Escola e Caminhos de Desenvolvimento Humano: Processos Afetivo-Cognitivos de Adolescentes**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 5ª. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PALUDO, K. I. **Altas Habilidade/Superdotação sob a Ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: relações entre identidade e resiliência**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

POMBO, M. M. S.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Ser eu, ser outro: o jogo as identidades no fazer teatral de adolescentes. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013. Disponível em:

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista** (Curitiba), n. 36, p. 109-124, 2010.

SANT'ANA-LOOS, R. S. **Do Método e da Filodoxia na Compreensão da Realidade**: o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. A *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013a. Disponível em:

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013b. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013c. Disponível em:

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. **Afetividade Ampliada**. Curitiba: Juruá [no prelo].

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H.; KLOEPPEL, A. J. “Para o Alto e Avante”: do *Pensamento Complexo* à *Afetividade Ampliada*. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis/UFSC [no prelo].

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: um Estudo a Partir da Trajetória Histórica e Sócio-Epistemológica da Arte/Educação. **GE: Educação e Arte**. n.1, 2007.

Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf . Acesso em: 10/01/2013.

STEINER, R. **A Filosofia da Liberdade**. 4.ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

_____ **A Prática Pedagógica**. 1.ed. São Paulo, Antroposófica, 2000.

_____ **Conceitos Fundamentais para uma Psicologia Antroposófica**: palestras escolhidas e editadas por Markus Treichler. 1.ed. São Paulo: Antroposófica: Associação Sophia de Educação Antroposófica, 2011.

_____ **Teosofia**. 7.ed. São Paulo: Antroposófica, 2010.

STOCKMEYER, E. A. K. **Currículo de Rudolf Steiner para as Escolas Waldorf**. Centro de Pesquisas Pedagógicas da Associação das Escolas Livres Waldorf: Stuttgart, 1976.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 9, 2004.

VEIGA, M. Quanto espírito é necessário na educação? **Humboldt 106** Goethe-Institut, 2012. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/pro/epaper/humboldt_158_pt.pdf>. Acesso em: 05/06/2013.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor, 1991.

APÊNDICES

Apêndice 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Manuella Moema da Silva Pombo
Orientadora: Prof. Dra. Helga Loos-Sant'Ana

EXPRESSÕES INCOMPLETAS 01

Caro/cara aluno/aluna, este questionário intitulado “Expressões Incompletas” tem o objetivo de compreender um pouco mais sobre a importância do processo teatral para você. Assim, pedimos que leia atentamente cada frase que segue e a complete da maneira que achar melhor. Nesse questionário, não existe classificação de certo ou errado, o importante é conhecer o que você pensa e sente. Lembramos que cada questionário será guardado em sigilo e outras pessoas não poderão ler o que você respondeu.

Obrigada pela colaboração.

Eu acho que o teatro desse ano está sendo _____

O que eu mais estou gostando em fazer teatro é _____

O que eu não estou gostando muito em fazer teatro é _____

Se eu pudesse descrever o que é fazer teatro em uma frase eu diria _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Manuella Moema da Silva Pombo
Orientadora: Prof. Dra. Helga Loos-Sant'Ana

EXPRESSÕES INCOMPLETAS 02

Caro/cara aluno/aluna, este questionário intitulado “Expressões Incompletas” tem o objetivo de compreender um pouco mais sobre a importância do processo teatral para você. Assim, pedimos que leia atentamente cada frase que segue e a complete da maneira que achar melhor. Nesse questionário, não existe classificação de certo ou errado, o importante é conhecer o que você pensa e sente. Lembramos que cada questionário será guardado em sigilo e outras pessoas não poderão ler o que você respondeu. Obrigada pela colaboração.

Fazer teatro me ajuda a ser mais _____

_____.

No processo de construção do espetáculo, o que espero de mim mesmo é

_____.

Sobre mim, eu acho que os professores que trabalham com o teatro pensam

e esperam que eu _____
_____.

Dentre as atividades de teatro, me identifico mais com _____
_____, porque

_____.

Acho que minha turma percebe e valoriza meu potencial quando _____

_____.

Quando isso acontece, eu me sinto _____

_____.

Meu comportamento nas aulas que envolvem o teatro é _____

_____;

porque _____

_____.

Eu acho que meu desempenho no teatro está relacionado com _____

_____, pois _____.

Durante as atividades teatrais eu penso antes sobre o que eu vou fazer quando _____

_____, porque _____

_____;

_____; e faço antes de pensar quando _____

_____, porque _____

_____.

Para mim, fazer as atividades de maneira espontânea, sem pensar sobre elas é

Pensar sobre elas antes de fazer é _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Manuella Moema da Silva Pombo
Orientadora: Prof. Dra. Helga Loos-Sant'Ana

EXPRESSÕES INCOMPLETAS 03

Caro/cara aluno/aluna, este questionário intitulado “Expressões Incompletas” tem o objetivo de compreender um pouco mais sobre a importância do processo teatral para você. Assim, pedimos que leia atentamente cada frase que segue e a complete da maneira que achar melhor. Nesse questionário, não existe classificação de certo ou errado, o importante é conhecer o que você pensa e sente. Lembramos que cada questionário será guardado em sigilo e outras pessoas não poderão ler o que você respondeu. Obrigada pela colaboração.

Existem semelhanças e diferenças entre as pessoas. Nas aulas de teatro essas diferenças aparecem quando _____

_____.

Quando essas diferenças aparecem, eu procuro _____

_____.

Os conflitos que surgem no processo de criação teatral são _____

_____.

Nós resolvemos esses conflitos no grupo _____

_____.

Quando existe algum conflito ou dificuldade no processo de criação do espetáculo e nas aulas de teatro, meus professores _____

_____.

Quando faço bem o meu papel no teatro, minha turma _____

_____.

Quando tenho dificuldades, minha turma _____

_____.

Quando dividimos grupos de atividades nas aulas, acredito que alguns dos meus colegas
querem fazer parte de minha equipe porque _____,

e alguns dos meus colegas não querem fazer parte de minha equipe
porque _____
_____.

Quando preciso resolver coisas relativas às atividades teatrais junto com os meus colegas,
eu costumo _____

_____.

Nesses momentos de resolução em conjunto eu me sinto _____

_____.

Eu acho que trabalhar em conjunto pode facilitar porque _____
_____.

_____.

Por outro lado, trabalhar em conjunto pode dificultar porque _____

_____.

_____.

Quando vejo que um colega está com dificuldade de fazer a atividade eu me sinto _____

_____.

Nessas horas eu costumo _____

_____.

Quando vejo meu colega fazendo a parte dele muito bem nas atividades teatrais eu

_____.

Eu acho que meu relacionamento com meus colegas de turma é _____

_____.

E eu gostaria que _____

_____.



ROTEIRO PARA O DIÁRIO

Fase 1

1. Você gosta das aulas de teatro?
2. Você gosta das aulas de teatro mais, menos ou igual ao início do ano?
3. Você acha que a quantidade de atividades com teatro na semana é pouco, suficiente ou muito? Por que?
4. Em que a aula de teatro é diferente das outras aulas e em que é igual ou parecida com as outras aulas?

Fase 2

1. O que você acha da peça teatral que vai encenar?
2. Como foi o processo de escolha da personagem?
3. Como é viver outra pessoa que não é você, mas seu personagem?
4. Em que você acha que seu personagem é igual a você? E em que ele é diferente?
5. O que você precisa criar em você para representar o seu personagem? Por que? E como você está fazendo isso?
6. Como você acha que seus colegas veem seu personagem quando você o está representando?
7. Em que seu personagem é fácil de representar? E em que ele é difícil?
8. Vivenciar um personagem é como estar em outra dimensão de nossa existência. De acordo com sua opinião, o que é preciso para conseguir “ir para lá”? E o que é preciso para “voltar para a vida real”?

Apêndice 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (01 – para os responsáveis pelos adolescentes participantes)

Título do Projeto	Teatro na Escola Waldorf: ampliando e transmutando dimensões existenciais.
Local da Pesquisa	Turmalina Escola Waldorf
Pesquisadora	Manuella Moema da Silva Pombo
Telefone	(41) 9662.3675
Endereço eletrônico	manuellapombo@hotmail.com
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Helga Loos-Sant'Ana

Informação ao responsável pelo participante

Prezado(a) Senhor(a):

Sou Professora de Teatro e estou convidando seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) a participar de minha pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O propósito deste documento é prestar ao Sr./Sra. informações sobre a pesquisa e registrar a sua permissão para a participação do seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) na pesquisa.

Propósito do estudo

A pesquisa consiste em acompanhar o processo de desenvolvimento do espetáculo teatral já em andamento na escola neste ano de 2013. Este acompanhamento se dará em forma de observação participante; ou seja, a pesquisadora observa ao mesmo passo que atua como educadora.

O objetivo é perceber em que medida o trabalho teatral promove, para os alunos e alunas, relações humanas que geram desenvolvimento. Assim, compreender de que maneira eles podem (ou não) melhorar as suas dimensões existenciais, entendidas aqui como: (1)ser para si mesmo; (2)ser para o outro; (3)ver o outro, compreendê-lo e ser capaz de dialogar com ele; e (4)estar em movimento com as influências humanas possibilitando que elas se tornem fonte de desenvolvimento para si e para o outro em várias situações da vida.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

A sua participação consiste em autorizar que seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) participe da pesquisa. Caso a autorização seja concedida, esclarecemos que será necessário registrar em vídeo as atividades teatrais de maneira a facilitar as análises; que seu/sua filho/filha participará de jogos teatrais ministrados pela pesquisadora; que será estimulado a escrever um diário sobre o fazer teatral; e a participar de algumas atividades escritas relacionadas com o processo.

Os jogos teatrais são atividades lúdicas de teatro sem finalidade de apresentação que possuem o caráter de atividade coletiva, sendo feitos em grupo. Caracterizam-se por brincadeiras orientadas por regras que são estabelecidas por todo o grupo: imitar, representar situações, mexer o corpo, são alguns exemplos de jogos teatrais. O diário que se solicitará terá como conteúdo o personagem que seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) representará na peça teatral da escola e a maneira como ele/ela se relaciona com esse personagem. As atividades escritas perguntarão a seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) o que ele/ela acha sobre fazer teatro; de que maneira ele/ela se relaciona com os amigos e como acha que os amigos se relacionam com ele/ela; assim como de que maneira ele/ela resolveria algumas situações que surgem com o fazer teatral.

Quanto à disposição de tempo de seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) para a pesquisa: a) os vídeos serão feitos durante as aulas regulares de teatro. b) Os jogos teatrais serão incluídos no primeiro horário de aula da manhã, duas vezes por semana, com duração de 30 minutos, por um mês. c) O diário será organizado como tarefa extraclasse, e o/a participante levará para casa para realizar no tempo disponível, sendo requisitado uma média de 15 minutos, durante os dias úteis de duas semanas. Sendo assim, d) apenas as atividades escritas solicitarão um tempo extra do/a participante na escola, sendo organizadas em quatro encontros de 30 minutos a serem distribuídos entre as atividades extras marcadas pela professora de classe, contando assim com a presença dos/as alunos/as na escola.

Não haverá nenhum custo ao Sr./à Sra. ou seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) relacionados à pesquisa, assim como o Sr./a Sra. ou seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) não serão remunerados por participar dela. O Sr./a Sra. pode retirar o consentimento à participação de seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) na pesquisa a qualquer momento, não havendo qualquer dano ou penalização por isso.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Compreendemos que não há riscos para seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) em participar desta pesquisa, uma vez que ela se desenvolverá com a observação de um processo escolar já em andamento; e que a pesquisadora está inserida no desenrolar do mesmo como professora atuante. Os riscos existentes dizem respeito a qualquer aluno que frequente a instituição escolar. Ainda assim, caso ocorra, mesmo tomando-se os cuidados necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa ética, de algum participante julgar estar em situação de constrangimento ou dano próprio, a pesquisadora tomará as seguintes providências: identificação imediata da situação e adaptação dos procedimentos em busca de resoluções que impeçam o constrangimento de acordo com o caso; e, em caso de necessidade maior, encaminhamento do participante à profissional da escola responsável por acolhimentos terapêuticos. Caso a família sinta necessidade, poderá entrar em contato com a pesquisadora para estratégias conjunta de resoluções.

Permissão para revisão, confidencialidade e acesso aos registros.

Todos os dados coletados para a pesquisa serão usados, unicamente, para fins científicos. A pesquisadora responsável conservará em sigilo todas as informações sobre seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda). A identidade das crianças não será revelada em quaisquer circunstâncias, sendo que no relatório da pesquisa serão substituídos por nomes fictícios.

Contato para perguntas.

Caso o Sr./Sra. possua alguma dúvida a respeito da pesquisa, poderá contatar a pesquisadora Manuella Moema da Silva Pombo pelos seus contatos pessoais: telefone (41) 9662.3675, e-mail manuellapombo@hotmail.com; no período entre 14:00h e 18:00h, de segunda a sexta. Caso ache necessário, a pesquisadora disporá de um período presencial a caber no horário acima.

Poderá também encontrar tanto a pesquisadora quanto a orientadora da pesquisa (Prof.ª Dr.ª Helga Loos-Sant'Ana) em questão pelo endereço profissional: Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I, 80.060-150 – Curitiba – PR; telefone (41) 3360-5117.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Declaração de consentimento do responsável:

Nome do adolescente: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Responsável: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Assim, declaro minha autorização e concordância na participação de meu/minha filho/filha (adolescente sob minha guarda) na pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper meu consentimento a qualquer momento sem precisar justificar minha escolha e sem ônus pela decisão.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Responsável pelo participante voluntário

Manuella Moema da Silva Pombo
(Pesquisadora)

Curitiba, _____ de _____ de 2013

Rubricas:
Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável _____
Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(02 – Professora regente da turma)

Título do Projeto	Teatro na Escola Waldorf: ampliando e transmutando dimensões existenciais.
Local da Pesquisa	Turmalina Escola Waldorf
Pesquisadora	Manuella Moema da Silva Pombo
Telefone	(41) 9662.3675
Endereço eletrônico	manuellapombo@hotmail.com
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Helga Loos-Sant’Ana

Informação ao participante

Prezada Professora:

Sou Professora de Teatro e estou lhe convidando a participar de minha pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O propósito deste documento é prestar a Sra. informações sobre a pesquisa e registrar a sua disponibilidade em participar.

Propósito do estudo

A pesquisa consiste em acompanhar o processo de desenvolvimento do espetáculo teatral de sua turma já em andamento na escola neste ano de 2013. Este acompanhamento se dará em forma de observação participante; ou seja, a pesquisadora observa ao mesmo passo que atua como educadora.

O objetivo é perceber em que medida o trabalho teatral promove, para os alunos e alunas, interações que os afetam e os fazem afetar o outro gerando desenvolvimento. Assim, compreender de que maneira eles podem ou não permutar e ampliar as suas dimensões existenciais, entendidas aqui como: (1)ser para si mesmo; (2)ser para o outro; (3)ver o outro, compreendê-lo e ser capaz de dialogar com ele; e (4)estar em movimento com as interações humanas possibilitando que elas se tornem fonte de desenvolvimento para si e para o outro em várias dimensões da vida.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

A sua **participação indireta** consiste em autorizar a pesquisa com a sua turma. Caso a autorização seja concedida, esclarecemos que será necessário registrar em vídeo as atividades teatrais de maneira a facilitar as análises; que os alunos de sua turma serão estimulados a escrever diários sobre o fazer teatral; e a participar de algumas atividades escritas relacionadas com o processo. Além disso, a **sua participação direta** consiste em contribuir com informações sobre o desenvolvimento de seus alunos através de uma entrevista, que se realizará em um único encontro com duração média de duas horas.

Não haverá nenhum custo para você ou sua turma relacionado à pesquisa, assim como nenhum dos participantes será remunerado. A Sra. pode retirar seu consentimento na pesquisa a qualquer momento, não havendo qualquer dano ou penalização por isso.

Compreendemos que não há riscos para os participantes desta pesquisa, uma vez que ela se desenvolverá com a observação de um processo escolar já em andamento; e que a pesquisadora está inserida no desenrolar do mesmo como professora atuante. Os riscos existentes dizem respeito a qualquer aluno que frequente a instituição escolar. Ainda assim, caso ocorra de algum participante julgar estar em situação de constrangimento ou dano próprio, a pesquisadora tomará as seguintes providências: identificação imediata da situação e adaptação dos procedimentos em busca de soluções que impeçam o constrangimento de acordo com o caso; e, em caso de necessidade maior, encaminhamento do participante a acolhimento terapêutico.

Essa pesquisa também busca não oferecer nenhum risco a Sra. professora, mas compreende a possibilidade de constrangimento quanto às perguntas feitas na entrevista. Por isso esclarece que não buscamos julgamentos pessoais e que sua identidade está assegurada pela confidencialidade da pesquisa. Ainda assim, a pesquisadora se disponibiliza a reduzir constrangimentos de acordo com a solicitação da Sra. professora durante a entrevista.

Permissão para revisão, confidencialidade e acesso aos registros.

Todos os dados coletados para a pesquisa serão usados, unicamente, para fins científicos. A pesquisadora responsável conservará em sigilo todas as informações sobre os estudantes e as informações concedidas sobre eles pela Sra. (professora de classe). As identidades de todos os participantes, incluindo a sua, não serão reveladas em quaisquer circunstâncias, sendo que no relatório da pesquisa serão substituídos por nomes fictícios.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Contato para perguntas.

Caso o Sr./Sra. possua alguma dúvida a respeito da pesquisa, poderá contatar a pesquisadora Manuella Moema da Silva Pombo pelos seus contatos pessoais: telefone (41) 9662.3675, e-mail manuellapombo@hotmail.com; no período entre 14:00h e 18:00h, de segunda a sexta. Caso ache necessário, a pesquisadora disporá de um período presencial a caber no horário acima.

Poderá também encontrar tanto a pesquisadora quanto a orientadora da pesquisa (Prof.ª Dr.ª Helga Loos-Sant’Ana) em questão pelo endereço profissional: Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I, 80.060-150 – Curitiba – PR; telefone (41) 3360-5117.

Declaração de consentimento:

Nome do participante: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. Assim, declaro minha concordância em participar dessa pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper meu consentimento a qualquer momento sem precisar justificar minha escolha e sem ônus pela decisão.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Profa. Marília Herreros
(Profa. de Classe)

Manuella Moema da Silva Pombo
(Pesquisadora)

Curitiba, _____ de _____ de 2013

Rubricas:
Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável _____
Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Apêndice 7

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada “Teatro na Escola Waldorf: ampliando e transmutando dimensões existenciais” que tem o objetivo de compreender como o teatro auxilia no desenvolvimentos de alunos de uma escola Waldorf. Essa pesquisa faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob responsabilidade de Manuella Moema da Silva Pombo e orientada pela Professora Helga Loos-Sant’Ana. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e ao final decida se participará.

Muito obrigada pela sua colaboração!

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Objetivo da pesquisa: compreender de que maneira a atividade teatral promove relações humanas que ajude as pessoas a se desenvolverem; e assim, a saber resolver melhor suas atividades do dia-a-dia.

Participantes da pesquisa: adolescentes estudantes do oitavo do ensino fundamental na escola Waldorf Turmalina.

Se aceitar participar da pesquisa precisará: responder a quatro questionários aplicados pela pesquisadora e responder algumas perguntas sobre “fazer teatro” em um diário pessoal. Além disso, você precisa permitir que a pesquisadora faça alguns registros em vídeo das aulas de teatro. Todas as atividades serão integradas às atividades cotidianas da escola.

Sobre as atividades que você precisará participar:

- Os jogos teatrais são atividades lúdicas de teatro sem finalidade de apresentação que possuem caráter coletivo, sendo feitos em grupo. São brincadeiras orientadas por regras estabelecidas por todo o grupo. Imitar, representar situações e mexer o corpo, são alguns exemplos de jogos teatrais.
- O diário que se solicitará terá como conteúdo o personagem que você representará na peça teatral da escola e a maneira como você se relaciona com esse personagem.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador da pesquisa _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- Os questionários serão para entender o que você acha sobre fazer teatro; de que maneira você vê os seus os amigos e como acha que os seus amigos lhe vêm durante as aulas de teatro. Será para compreender, também, de que maneira você e seus colegas de turma costumam resolver algumas situações que surgem durante o fazer teatral. Sobre os questionários, pediremos que você responda a três questionários abertos e mais um questionário fechado no qual você precisa marcar uma das opções.

Sobre a disponibilidade de tempo: sobre o tempo que você precisará disponibilizar para participar desta pesquisa: a) os vídeos serão feitos durante as aulas regulares de teatro. b) Os jogos teatrais serão incluídos no primeiro horário de aula da manhã, duas vezes por semana, com duração de 30 minutos, por um mês. c) O diário será organizado como tarefa extraclasse, e você poderá levar para casa para realizar no seu tempo disponível (você precisará de 15 minutos de seu dia, de segunda a sexta-feira, durante duas semanas). Sendo assim, d) apenas os questionários solicitarão um tempo extra-aulas, sendo organizados em quatro encontros de 30 minutos, em dias que você já esteja na escola para atividades extras marcadas pela sua professora de classe.

Riscos e desconforto: Esta pesquisa foi projetada buscando tomar os devidos cuidados para que você não corra nenhum risco ou sinta desconforto. Ainda assim, caso você se sinta mal com alguma coisa durante a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora para que ela possa lhe ajudar e tomar alguma providência que resolva o seu mal-estar. É do nosso desejo que você se sinta bem e por isso a pesquisadora está disponível em caso de alguma necessidade!

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo serão conhecidas apenas pelas duas pesquisadoras envolvidas no estudo, Manuella Moema da Silva Pombo e Helga Loos-San’Ana. No entanto, algumas informações serão divulgadas em relatório ou publicação, mas isso será feito sob forma codificada e não usado o seu nome para que **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. Todos os registros de vídeo serão utilizados unicamente para a pesquisa e serão destruídos após a conclusão desse estudo.

Benefícios da pesquisa: a professora-pesquisadora também está inserida nesse processo teatral e busca contribuir da maneira que puder com ele. Entretanto, você pode não ser diretamente beneficiado com todos os resultados dessa pesquisa; contudo, o que tem a dizer pode nos fornecer dados que aliados a investigação teórica realizada neste estudo, pode trazer contribuições expressivas para que outras pessoas possam ser encaminhadas a melhores condições de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Contato com a pesquisadora para dúvidas: se você ou o seu responsável legal tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, poderá(ão) contatar a pesquisadora responsável Manuella Moema da Silva Pombo e/ou a orientadora da pesquisa Helgo Loos-Sant’Ana no **endereço profissional:** Universidade Federal do Paraná, situada na Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba, Paraná; telefone (41) 3360-5117; ou no **contato pessoal** da pesquisadora, de segunda a sexta-feira, das 14h00 as 18h00, no telefone (41) 9662.3675; e ainda pelo endereço eletrônico manuellapombo@hotmail.com; para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas: Sujeito da Pesquisa _____ Pesquisador Responsável _____ Orientador da pesquisa _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7251. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Desistência da pesquisa: sua participação é voluntária e se por algum motivo não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este termo de assentimento informado livre e esclarecido assinado.

Despesas com a pesquisa: as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de ASSENTIMENTO INFORMADO.

Nome do Adolescente _____

Assinatura _____

Data _____

Manuella Moema da Silva Pombo

(Pesquisadora Responsável)

Curitiba, _____ de _____ de 2013

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador da pesquisa _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br