UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISA PADINHA CAMPOS

Arte e Matemática: nas interfaces do Teatro e da Educação

São Paulo
2015

Arte e Matemática: nas interfaces do Teatro e da Educação

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Santos Domite (*in memoriam*)

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.3 Campos, Elisa Padinha
C198a Arte e matemática: nas interfaces do teatro e da educação / Elisa Padinha Campos; orientação Maria do Carmo Santos Domite. São Paulo: s.n., 2015.
229 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática.) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Matemática (estudo e ensino) 2. Arte -Educação 3. Pedagogia
Waldorf 4. Teatro (Educação) I. Domite, Maria do Carmo Santos, orient.

CAMPOS, E. P. **Arte e Matemática**: nas interfaces do Teatro e da Educação.
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para
o título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

A estrela de brilho mais meigo do céu, Maria do Carmo.

Agradecimentos

Aos meus pais, Valéria e Silvio, pelo estímulo infindável e pelo suporte nas horas difíceis.

Ao meu companheiro, Mauricio, pelas incansáveis demonstrações de amor, de carinho e de paciência e por acreditar e buscar, junto comigo, a realização dos meus sonhos.

Aos amigos de longa data, Rafael e Renato, por me inspirarem nos caminhos da vida e dos paleos.

Às amigas, Viviane, Adna, Glaucia e Luciana, pelo apoio e ajuda nas horas certas.

À minha orientadora, Maria do Carmo (in memoriam), por ter acreditado e abraçado esta pesquisa e por ter sido um grande exemplo de pessoa e profissional.

Aos professores Vinício de Macedo Santos e Claudia Georgia Sabba, por me concederem a honra de estarem na minha banca de qualificação, dividindo, com tanta generosidade, seus conhecimentos, colaborando assim, com esta pesquisa.

Ao professor Antônio Carlos Brolezzi e à professora Maria Elisa Esteves Galvão, por abraçarem esta pesquisa, em seus primeiros movimentos.

A professora Claudia Cueva, por me ensinar a dar os primeiros passos como pesquisadora.

Aos professores e artistas, Abigail, Silen, Alexandre, Rogério e Marlene, por me proporcionarem vivências teatrais que fazem parte da minha essência.

Aos professores, e hoje colegas de profissão, Shirley e Helio, por me moverem a escolher esse caminho.

Aos educadores que participaram desta pesquisa, por dividirem suas lindas vivências.

Aqueles em quem eu acredito profundamente, meus queridos alunos.

“Sonhar o sonho impossível,
Sofrer a angústia implacável,
Pisar onde os bravos não ousam,
Reparar o mal irreparável,
[...]
Enfrentar o inimigo invencível,
Tentar quando as forças se esvaem,
Alcançar a estrela inatingível:
Essa é a minha busca. ”

Dom Quixote

Miguel de Cervantes

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que se insere nos campos da Arte/educação, do Teatro e da Educação Matemática que tem como objetivo investigar de que forma os princípios da “educação pela arte” e da Arte/educação podem contribuir para um melhor desenvolvimento da educação da criança/jovem e, em especial, no que diz respeito à educação matemática pela escola. Dentro de uma perspectiva da pesquisa qualitativa, recorreremos a entrevistas com educadores e artistas, com o intuito de buscar evidências de análise. Além das entrevistas, estudamos diferentes iniciativas também de ordem educacional que correlacionam educação, educação matemática e teatro. Para a realização da análise dos fatos e dados recolhidos, fomos em busca de reconhecer semelhanças (e diferenças) nas manifestações dos entrevistados, de modo a agrupá-las como categorias de análise. Como primeiros resultados, podemos reconhecer que, apesar da pouca evidência de trabalhos na interface educação matemática e educação teatral, ainda assim podemos perceber que tal aproximação pode colaborar, de algum modo, para a formação dos educandos, em termos do desenvolvimento no âmbito pessoal e profissional.

Palavras-chave: arte/educação, educação pela arte, educação matemática, teatro.

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research which falls within the field of Art / Education, Drama and Mathematics Education which aims to investigate how the principles of "education through art" and art / education can contribute to a better development of the education of the child / teenager, and in particular when concerning the mathematics education within the school. Working with a perspective of qualitative research, we used interviews with educators and artists in order to find evidence. Besides the interviews, we studied different educational initiatives that correlate education, mathematics education and drama. To analyze the facts and data collected, we tried to recognize similarities (and differences) on the interviewers' answers in order to group them as categories of analysis. As first results, we can recognize that, despite little evidence of work with mathematics education and theatrical education, we can see that such approach can contribute in some way, for the education of students in terms of development in the personal and professional.

Keywords: Art/Education, education through art, Mathematics education, Drama.

SUMÁRIO

ABREM-SE AS CORTINAS.....	11
HISTÓRIA DE VIDA E PERCURSO COMO PESQUISADORA	11
1º ATO - A PESQUISA - UM MOVIMENTO EM CONSTRUÇÃO	15
Cena 1.1 Área temática.....	15
Cena 1.2 Justificativa e problema da pesquisa.....	16
Cena 1.3 Objetivos.....	18
Cena 1.4 Método	19
2º ATO – FUNDAMENTOS	22
Cena 2.1 Arte/Educação	22
2.1.1 Educação pela arte – Herbert Read.....	22
2.1.2 Arte/Educação no Brasil	27
2.1.3 Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	30
2.1.4 As modalidades de Arte nos PCN	32
2.1.4.1 Artes visuais.....	33
2.1.4.2 Dança	33
2.1.4.3 Música.....	34
2.1.4.4 Teatro.....	35
2.1.5 Um pouco sobre a Pedagogia Waldorf: relação com a arte e aplicação nas escolas	37
Cena 2.2 O teatro sob o ponto de vista pedagógico.....	39
2.2.1 Princípios pedagógicos do teatro	40

2.2.2 A pedagogia do espectador.....	43
2.2.3 Professor x ator	46
Cena 2.3 Educação matemática.....	50
2.3.1 Um breve histórico	50
2.3.2 Educação matemática: um campo (misto) de pesquisa.....	53
2.3.3 Caminhos (atuais) para o ensino e a aprendizagem.....	56
2.3.4 A Educação Matemática nos PCN e os Temas Transversais....	61
3º ATO - ARTE/EDUCAÇÃO, TEATRO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA..	67
Cena 3.1 Sensibilizando a educação matemática.....	67
Cena 3.2 Arte e matemática: alguns exemplos apresentados por Herbert Read.....	70
Cena 3.3 Educação matemática e teatro – Interfaces.....	73
3.3.1 A pesquisa no banco da Capes – resultados e hipóteses.....	73
3.3.2 Um pouco sobre os trabalhos encontrados no banco da Capes.....	76
3.3.3 Um pouco sobre os trabalhos de Ismael Roldán Castro e Maria Rosa Menzio.....	79
3.3.4 Ruth Salles e a pedagogia Waldorf.....	84
3.3.5 Outras iniciativas que aliaram Teatro e Matemática.....	85
4º ATO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	96
Cena 4.1 Da entrevista.....	96
Cena 4.2 Dos entrevistados.....	97

Cena 4.3	Dos encontros.....	101
Cena 4.4	Das manifestações dos entrevistados.....	102
Cena 4.5	Das categorias de análise.....	144
Cena 4.6	Análise.....	147
5º ATO - CONSIDERAÇÕES FINAIS		150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		157
ANEXO - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS		166
ANEXO - ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS		168

ABREM-SE AS CORTINAS

Uma pessoa entusiasmada com os desafios a superar torna-se altamente perceptiva para o inesperado, [...] é capaz de realizar operações exaustivamente com mais disposição, pois está movida por uma alegria e uma vontade interior particularmente gratificante (Nicolau, 2007, p.73-74).

São tantos os caminhos... por qual deles devo seguir? Os motivos que levam um pesquisador a decidir o seu objeto de análise são das mais variadas naturezas: interesse pessoal, profissional, influência acadêmica, mercado de trabalho, entre outros. Independente da origem desse desejo pelo tema, o fato é que as experiências prévias do indivíduo são de fundamental importância e fazem com que o trabalho seja singular e relevante.

Além da importância das experiências prévias, quando o objeto de pesquisa emerge de uma paixão genuína, a motivação do pesquisador tende a ser maior. Esse enlace: pesquisa, subjetividade e emoção torna-se um único corpo e à flor da pele.

Nesta apresentação, serão relatadas as vivências e as motivações que culminaram no entusiasmo de realizar esta pesquisa que envolve as paixões, ou então, os temas: educação, matemática e arte, em especial, o teatro.

HISTÓRIA DE VIDA E PERCURSO COMO PESQUISADORA

Aos 13 anos, decidi que seria professora de matemática. Na verdade, a vontade de ser professora surgiu um pouco antes disso, mas, tamanha era a minha indecisão adolescente, que não conseguia me decidir: lecionaria língua portuguesa ou matemática? Alguns motivos me fizeram escolher matemática, o principal deles foi a admiração por um professor que, além de ser um grande educador, era expressivo e apresentava sempre uma resposta rápida e criativa aos questionamentos dos alunos, o que me encantava.

Nesse mesmo ano de “grandes” decisões, comecei a frequentar o curso de teatro da escola, mas as experiências com arte estão presentes em minha vida desde que nasci para este mundo: minha mãe foi professora de piano, era soprano nos corais em que participava e meu pai, junto aos seus oito irmãos, sempre cantava - e cantam - na companhia de uma viola, as mesmas músicas de raízes sertanejas. Em qualquer evento familiar, eu sempre fazia alguma espécie de apresentação musical, ou imitava alguma passagem de desenhos infantis e, quando fui para a escola, participava de todas as apresentações artísticas, sem receio algum de estar em um palco diante de tantas pessoas.

Desde que decidi que seria professora de matemática, e desde que ingressei no curso de teatro da escola, não sei mais o que é minha vida sem essas duas forças que me movem. Ainda na escola, sempre que os amigos solicitavam, reservávamos uma sala da escola para que pudesse esclarecer as dúvidas para as provas – não só de matemática. Ao passo que esses mesmos amigos, junto aos familiares, acompanhavam também todas as minhas apresentações teatrais que foram ficando mais recorrentes, pois passei a participar não só do grupo de teatro da escola, mas de dois ou três grupos de teatro, simultaneamente e das aulas de música, que resultavam também em apresentações do coral da escola.

Essas pessoas, familiares e amigos, que acompanharam minha trajetória no campo da arte, incentivavam muito a continuidade dessa atividade, pois diziam que a cada apresentação, havia uma grande evolução dos envolvidos. Assim, da forma mais inocente possível, diziam que eu deveria seguir a carreira artística, como forma de incentivo, mas, para uma adolescente deslumbrada com o prazer de estar num palco, essas palavras soavam como um sonho e, talvez, como uma possibilidade.

No meu último ano de Escola Básica, o nosso grupo de teatro participou de um grande festival estudantil, o FETESP que ocorre anualmente em Tatuí. O grupo tinha certeza de que seria uma grande experiência, dada a tradição do evento que contava com jurados como o saudoso Prof. Dr. Clóvis Garcia, professor emérito da Escola de Comunicações e Artes (ECA – USP), mas também acreditávamos que não sairíamos

de lá premiados, pois era a nossa primeira participação e nos sentíamos despreparados para um evento desse porte.

Contrariando as nossas expectativas, ganhamos diversos prêmios nesse festival e a nossa peça ficou em 2º lugar. Dentre os prêmios, ganhamos dois de melhor atriz, um pelo júri popular e outro pelo júri técnico e quem ganhou esses dois prêmios foi a futura professora de matemática. Para uma adolescente próxima de prestar um vestibular, esse fato deixou-a um tanto confusa, mas não demorou muito para que ela novamente reforçasse seus votos e continuasse com o objetivo de ser professora de matemática. Na verdade, o fato do festival foi visto por ela como uma espécie de sinal de que o teatro estaria presente sempre em sua vida e que, seria um grande desafio, se ela pudesse encaminhar os projetos de vida de forma conjunta e não díspar, como pareciam ser.

E assim, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade de São Paulo (USP) e esperei a oportunidade de poder colocar em prática o plano de estudar conjuntamente as áreas que tanto me encantavam. Ao longo da graduação, apareceu a oportunidade de realizar uma iniciação científica sobre o modelo de desenvolvimento do pensamento geométrico de Van Hiele, cuja motivação, inicialmente, não era o tema, mas sim, a admiração pela professora Claudia Cueva. Essa iniciação científica foi de imensa importância para minha formação enquanto futura educadora e, sem dúvida, como pesquisadora.

No curso de Licenciatura em Matemática da USP, existem as disciplinas obrigatórias e outras que são escolhidas pelo próprio aluno. Uma dessas disciplinas que o aluno pode escolher é chamada de “Projeto de Ensino”, que funciona como uma espécie de trabalho de conclusão de curso, na qual o aluno escolhe um tema, um orientador e, sob a supervisão também de um professor responsável pela disciplina, estuda e discorre um texto sobre a sua pesquisa. Vi nessa disciplina a chance de iniciar o trabalho que aliasse as duas áreas que me moviam, mas será que algum professor aceitaria essa proposta? O professor Antônio Carlos Brolezzi aceitou, a professora responsável pela disciplina Maria Elisa Esteves Galvão apoiou e foi fundamental no desenvolvimento e conclusão do trabalho, e a professora Claudia Sabba, que no

momento era doutoranda da Faculdade de Educação, vibrou com a proposta. Esses três professores participaram ativamente da pesquisa e foram os membros da banca examinadora, agraciando o trabalho. A pesquisa, intitulada “Teatro e Educação Matemática”, tinha por objetivo criar esquetes com temas matemáticos e encenar a montagem de uma desses esquetes em escolas públicas. O resultado do trabalho foi gratificante e de grande crescimento, mas esse trabalho será retomado num outro momento desta pesquisa.

Devido ao grande incentivo dos professores supracitados, resolvi apresentar um projeto de pesquisa para o mestrado da Faculdade de Educação (FEUSP) com o tema do meu trabalho de conclusão de curso, mas com um foco diferente, que também será apresentado em outro momento da pesquisa, com suas modificações, já que era um projeto preliminar.

Após ser aprovada no exame de seleção, a professora Maria do Carmo me acolheu como sua orientanda, o que me deixou bastante feliz e confortável, pois fui sua aluna na graduação, na disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática e já havia me tornado grande admiradora de suas pesquisas.

1º ATO – A PESQUISA: UM MOVIMENTO EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados, em linhas gerais: a área temática da qual o trabalho faz parte, a pergunta da pesquisa, as justificativas, os fundamentos, os objetivos e o método escolhido para guiar os caminhos da pesquisa.

Cena 1.1 Área temática

Em primeiro plano, o presente trabalho se insere no campo da Educação, mais especificamente nos campos da Educação Matemática e da Arte/Educação.

Charlot (2006) define a área de pesquisa Educação como um campo mestiço, já que este permite que se estudem e se entrecruzem diversos outros campos originários das mais diversas áreas. No caso desta pesquisa isso fica evidente, pois se mesclam o campo da Educação, da Educação Matemática e da Arte/Educação.

Educação Matemática, segundo Sierpinska, A. & Kilpatrick J. (1998), é um campo interdisciplinar que se refere a fenômenos ligados ao ensino e à aprendizagem de matemática, não só de caráter teórico, mas com a preocupação em mudar a prática, em propor alternativas e, de algum modo, mudar perspectivas. Para a fundamentação teórica e posteriores análises dos dados da pesquisa, foram estudados, além de Sierpinska, A. & Kilpatrick J. (1998), principalmente, os autores: Rico & Sierra (2000) e Domite (2013).

Quanto à Arte/Educação, trata-se de um campo que está a serviço de situações de ensino e aprendizagem de arte, com conceitos próprios e ligados à educação estética e integral do indivíduo. Para a fundamentação teórica e posteriores análises dos dados da pesquisa, foram estudados, principalmente, os autores: Read (2001), Barbosa (1978), Barbosa (2005), Lanz (1988) e os PCN's (BRASIL, 1997). Mais especificamente, em relação ao teatro pedagógico, foram estudados, principalmente, os autores: Japiassu (2001), Koudela (2002) e Desgranges (2003).

Inicialmente, os estudos sobre tais campos foram realizados separadamente, para que houvesse maior aprofundamento, principalmente, com relação ao campo da Arte/Educação, já que este nos era de desconhecimento completo. Ao longo da pesquisa, esses campos vão se aproximando por meio dos dados, já que são feitas análises conjuntas, nas quais, de certa forma, são estabelecidas ligações entre os materiais de análise e os campos de investigação.

Cena 1.2 Justificativa e problema da pesquisa

É comum encontrar resultados de avaliações internas e externas que apontam problemas com relação ao ensino e à aprendizagem de matemática. Por isso, iniciativas que têm por objetivo sugerir novas formas de ensinar ou aprender matemática na escola básica, ou seja, inovações e modos de direção em termos de caminho/método para os processos de aprendizagem e ensino dessa área de estudos podem ser sempre bem-vindas e devem ser estudadas e analisadas de acordo com a necessidade dos grupos estudantis e com o contexto sociocultural desses grupos.

Desse modo, o baixo desempenho dos educandos em avaliações de caráter nacional e internacional é uma das justificativas para o encaminhamento desta pesquisa. Percebemos a necessidade de propor projetos inovadores e que possam ser vistos, de alguma forma, como um caminho para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem de matemática.

Uma das iniciativas que vêm ao encontro dessa transformação do cenário dos processos vinculados à Educação Matemática pode estar relacionada ao campo da Arte/Educação, em suas quatro modalidades – dança, artes plásticas, música e teatro – tendo como apoio as teorizações de estudiosos que apontam a arte como fundamental num processo educativo, como por exemplo, Steiner (2003, p. 6): “[...] todo o ensino precisa ser buscado no âmbito artístico. [...] A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte”.

Dessa forma, nosso trabalho se justifica diante das questões consideradas, aliando-as à nossa vivência e interesse pessoal com relação às artes dramáticas e à

matemática. O trabalho realizado na disciplina Projeto de Ensino, no último ano da graduação no Instituto de Matemática e Estatística da USP, intitulado *Teatro e Educação Matemática*, e as motivações recebidas pelos professores participantes da banca de avaliação, também justificam o interesse em realizar esta pesquisa.

E aqui, diante dessas constatações, como pode ser configurada a pergunta que guiará a nossa investigação? Como identificar, de fato, o nosso estado de problematização para que, a partir dele, perguntas de pesquisa sejam geradas?

Borba & Araújo (2004) tratam da dificuldade em definir uma pergunta de pesquisa e consideram que o próprio processo de construção dessa pergunta é fundamental para estabelecer os rumos do trabalho a ser realizado. Consideram também que, nesse processo, ocorrem mudanças até que se chegue de fato à pergunta final. Segundo os autores, alguns pesquisadores acreditam ser desnecessária a descrição do processo que o pesquisador vivenciou até que a pergunta da pesquisa estivesse, de fato, estabelecida; eles próprios, no entanto, consideram que o processo de desenvolvimento da pergunta pertence à própria pergunta.

Vale aqui destacar que essa dificuldade anunciada por Borba & Araújo (2004) esteve presente em nosso trabalho, pois a pergunta e o foco da pesquisa sofreram mudanças ao longo do processo inicial da investigação devido aos fatos e dados inicialmente obtidos.

De início, nossa pesquisa tinha como objetivo realizar um mapeamento dos trabalhos acadêmicos que tivessem como campo de pesquisa a Educação Matemática e o Teatro – uma organização acadêmica de caráter estado da arte. As perguntas iniciais estavam assim formuladas:

- Quais as contribuições de trabalhos que aliam Educação Matemática e Teatro para a transformação do cenário atual de ensino-aprendizagem em matemática?
- Quais as metodologias e os fundamentos utilizados nesses trabalhos?

Dentro dessa perspectiva, foi utilizado o banco de teses e dissertações da Capes para obtenção de resultados, os quais foram muito pouco relevantes, em especial, em termos quantitativos. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de dirigir nossas

questões para outro foco, sem desconsiderar os resultados encontrados, mas modificando os caminhos para obtenção de outras evidências de pesquisa.

Diante dos resultados escassos na busca do banco da Capes, nosso trabalho passou a ter como questões de pesquisa:

- De que modo e em que extensão podemos reconhecer as contribuições dos princípios da “educação pela arte” e Arte/Educação na educação da criança/jovem? E suas contribuições na educação matemática realizada na escola?
- De que modo e em que extensão os movimentos e evidências de trabalhos pedagógicos que correlacionam Educação, Educação Matemática e Teatro contribuem para a transformação do cenário atual de ensino-aprendizagem, em especial, em matemática?

Dessa forma, essas duas perguntas elencadas guiarão as atividades desta pesquisa, na tentativa de encontrarem respostas à luz do estudo dos autores que a fundamentam e dos dados (qualitativos) obtidos.

Cena 1.3 Objetivos

No início desta pesquisa, o objetivo era traçar um panorama dos trabalhos que estabeleceram relações pedagógicas no que diz respeito aos campos da Educação Matemática e do Teatro, caracterizando-se como um trabalho de estado da arte. Os trabalhos encontrados tornar-se-iam subsídios para a realização, num outro momento, de um trabalho próprio envolvendo esses dois campos. No entanto, por conta dos resultados especialmente escassos obtidos na busca desses trabalhos, esta pesquisa passou a ter outros propósitos.

A partir de então, direcionamos o nosso olhar para as reflexões de diferentes educadores a respeito das possíveis relações entre Arte/Educação, Educação e Educação Matemática. De um lado, procuramos criar evidências para uma pesquisa sobre as reflexões desses educadores e, de outro, fomos em busca de teorizações de

autores que apresentam uma visão da arte como orientadora do trabalho escolar, assim como de outros que discorrem sobre como são os processos de ensino e de aprendizagem em arte (Arte/Educação), em especial com relação ao Teatro.

Outra finalidade desse novo movimento de investigação está em se aproximar das atividades teatrais desenvolvidas em escolas – como as que desenvolvem a Pedagogia Waldorf – ou em espaços culturais – como a Associação Cultural Paideia – investigando também se, de alguma forma, existem trabalhos entre disciplinas que envolvam as artes cênicas e, em especial, a matemática. A escolha pela Pedagogia Waldorf justifica-se pelo fato de os trabalhos pedagógicos da escola terem a arte como caminho/método.

Sendo assim, o objetivo principal desta pesquisa está em investigar de que modo podemos reconhecer as contribuições dos princípios da educação pela arte e Arte/Educação na educação da criança/jovem, em especial na educação matemática escolar.

Cena 1.4 Método

A pesquisa de cunho qualitativo pareceu-nos a mais adequada para criar evidências de pesquisa, pois, em geral, encaminha pesquisador e pesquisados a um diálogo permanente, levando a uma reflexão contínua da prática realizada. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador fica mais próximo do seu objeto, pois a coleta de fatos e dados é feita sob contato direto, o que valoriza mais o processo de vivência do pesquisador do que os resultados em si.

Levando em conta o nosso tema de pesquisa e sendo a pesquisadora alguém com vivências e desejos próprios nos âmbitos da Educação Matemática e das Artes Cênicas, o contato direto desta com seu objeto faz com que compreenda os fatos e dados de maneira singular, contemplando à sua maneira a realidade assistida.

Nessa perspectiva qualitativa, recorreremos a documentos/trabalhos de estudiosos que vêm refletindo sobre essa inter-relação, bem como a entrevistas com educadores que, de antemão, seriam potenciais para evidências da pesquisa.

A entrevista é um instrumento de captação de dados de caráter subjetivo (BONI e QUARESMA, 2005). As informações obtidas por meio de uma entrevista são os dados da pesquisa, mas esses dados, ao serem analisados e interpretados pelo pesquisador, recebem um significado próprio (MODESTO, 2002). A subjetividade é evidente nesse tipo de análise de dados, visto que, além de cada pesquisador ter uma forma própria de compreensão, este dá a ênfase que lhe é interessante de acordo com o que deseja analisar em sua pesquisa. Por isso, é importante que o pesquisador seja crítico perante os dados para que não seja subjugado por esses; e que, além disso, saiba apresentar suas conclusões sobre os dados de forma que não haja nenhum tipo de distorção do pensamento dos depoentes.

A pesquisa que se desenvolve a partir de entrevistas traz ao entrevistador a possibilidade de desenvolver a escuta, de estar aberto à fala do outro, “ao gesto do outro, às diferenças do outro [...] isto não quer dizer evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala [...] isso não seria escuta, mas auto-anulação” (FREIRE, 1996, p. 135).

A partir das entrevistas realizadas, o que se pretende é estabelecer um diálogo entre o que o entrevistado apresenta como dado de suas experiências e a subjetividade do pesquisador ao interpretar e dar significado às informações oferecidas pelo depoente. Para isso, nos inspiramos nos estudos de Vicente Garnica (2004), que desenvolveu pesquisas apoiado, essencialmente, nas falas dos professores.

Então, em nossa pesquisa, a partir das falas dos professores, foi feita a textualização – termo utilizado pelo próprio Garnica (2004) – das entrevistas, retirando-se repetições e vícios de linguagem, de forma que se tornassem textos mais fluidos. A partir desses textos, foram identificadas manifestações significativas nos depoimentos dos entrevistados tendo como foco principal, conforme sugere Garnica (1997), a pergunta da pesquisa. Essas divisões do texto, segundo o autor, facilitam sua leitura e

análise, já que podemos considerar como impossível a análise integral do texto de uma só vez.

Por meio dessas manifestações significativas, foi possível notar que as falas dos entrevistados convergiam. Garnica (1997) sugere que, ao fazer a análise das manifestações dos entrevistados, de fato, aparecem convergências e divergências em suas falas. No nosso caso, observamos com mais rigor o caráter convergente das falas de modo a agrupá-las.

Realizando tais agrupamentos, caracterizamos, assim, as categorias de análise. A partir desse agrupamento, pudemos nos aproximar com mais propriedade dos fatos e dados apresentados pelos entrevistados, para a realização da análise com base em suas reflexões e nos fundamentos que o trabalho se prestou a estudar. Todas as manifestações significativas dos entrevistados, bem como as categorias de análise e a análise das entrevistas, constam no quarto ato (capítulo) desta pesquisa.

2º ATO - FUNDAMENTOS

Cena 2.1 Arte/Educação

Creio que é um erro definir o mundo da arte e colocá-lo à parte da vida. Creio que é um erro confinar o ensino da arte à apreciação artística, pois a atitude aí implícita é por demais desvinculada de todo o resto. Creio que a arte deve ser praticada para ser apreciada, e ensinada em aprendizado íntimo. Creio que o mestre não deve ser menos ativo que o aluno. Pois a arte não pode ser aprendida por preceito, por uma instrução verbal qualquer. Ela é, falando com propriedade, um contágio, e se transmite como o fogo, de espírito para espírito.

Herbert Read

Neste capítulo, buscou-se apresentar os estudos realizados com relação à origem e aos princípios a respeito da Arte/Educação, a fim de que a pesquisa caminhasse, também, na direção da compreensão de como se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem nessa área.

2.1.1 Educação pela arte – Herbert Read

Nos estudos sobre Arte/Educação, Herbert Read (1893–1968) é colocado como um dos precursores dos princípios que guiam os fundamentos dessa área. No livro *Educação pela arte*, publicado pela primeira vez em 1963, Read propõe um sistema educacional que coloca em discussão aspectos educacionais de seu tempo, que são também discussões atuais sobre currículo e objetivos da educação. Além disso, o autor aponta caminhos para a reorganização da estrutura escolar.

O sistema educacional proposto por Herbert Read tem como objetivo básico o desenvolvimento da consciência social ou reciprocidade dos indivíduos, de modo que estes possam, simultaneamente, desenvolver-se enquanto seres singulares e enquanto integrantes de uma mesma unidade social. Para que esse desenvolvimento, singular e

de integração social, ocorra, Read (2001) apresenta o processo educacional tendo a arte como eixo central.

O autor explica que o papel mais importante da educação diz respeito às orientações psicológicas do indivíduo. Portanto, é imprescindível que este desenvolva a sensibilidade estética, tendo a arte como principal veículo de desenvolvimento dessa sensibilidade. Para o autor, a arte não tem limitações como aquelas de que padecem outras disciplinas e linguagens. Ela pode ser compreendida e apreciada livremente e continua autêntica; por isso, o autor a considera internacional. O autor vê, na arte, o antídoto para a salvação da espécie humana, no sentido moral. Segundo o autor, “educação pela arte é educação pela paz” (1986, p. 155).

Para que ocorra esse desenvolvimento por meio da arte, segundo o autor, não se podem restringir as práticas educacionais artísticas à educação visual ou plástica. A educação estética vai além, pois todos os modos de expressão, e o corpo como um todo, estão envolvidos.

Para Read (2001), a educação estética, no que diz respeito aos elementos artísticos que deveriam permear as atividades escolares como um todo, compõe-se de: educação visual, educação plástica, educação musical, educação cinética, educação verbal e educação construtiva. Segue, abaixo, o esquema que aparece em Read (2001, p. 10):

Educação visual	olho → desenho
Educação plástica	tato → desenho
Educação musical	ouvido → música
Educação cinética	músculos → dança
Educação verbal	fala → poesia e teatro
Educação construtiva	pensamento → engenho

Assim como Sabba (2004), acredita-se que o teatro permeie outras modalidades, visto que possibilita a utilização de música, de coreografias, de desenhos de figurinos, cenários, entre outros. A autora cita que o desenho também pode relacionar-se ao

engenho, já que a matemática está presente em várias técnicas de desenho e em alguns elementos básicos como, por exemplo, a perspectiva.

O termo estética é também utilizado em textos de Dewey e parece relacionar-se apenas à contemplação da obra de arte, que compõe, ao lado das experiências artísticas (criação), as experiências que a arte promove. O sistema educacional proposto por Read apresenta não só o desenvolvimento da capacidade de contemplação, mas também o das habilidades de criação; logo, o termo estética se apresenta mais abrangente.

Carneiro (2013) expõe que, além das experiências de contemplação e criação, Dewey trata da experiência que vem por meio do confronto entre o artista e seu público. Nesse momento, ocorre uma espécie de *troca de energias* e, assim, se concluem as experiências com determinada obra de arte. Entretanto, essa conclusão é momentânea, já que as experiências com arte e, conseqüentemente, as conclusões a partir dessas experiências, sofrem constantes mutações.

Read (2001) trata das mesmas experiências que Dewey, mas utiliza outras denominações: autoexpressão (criação), observação (contemplação) e apreciação (troca de experiências). Embora as denominações sejam diferentes, ambas tratam das mesmas experiências as quais o indivíduo – no caso, o estudante – deve vivenciar. A diferença é que Read propõe essa abordagem para a educação de modo geral, que seria então a *educação estética* ou *educação pela arte*, diferente de Dewey, que se restringe, de algum modo, ao universo do ensino e de aprendizagem de arte.

Em se tratando, novamente, da *educação estética* proposta por Read (2001), para que ocorra o desenvolvimento das potencialidades propostas por esse sistema, o autor exhibe uma segmentação que seria a sua estrutura básica. Os segmentos seriam: pré-primário (até os 7 anos), primário (7 a 14 anos), secundário (14 a 18 anos), vocacional (18 a 21 anos). Em seu livro, o autor comenta sobre cada uma dessas fases, mas as distinções feitas são poucas, pois esse sistema se apresenta como um processo contínuo permeado por ideias centrais.

O autor expõe que há quatro funções mentais básicas que devem ser desenvolvidas no estudante, de forma lúdica, ao longo dos anos: sentimento, sensação, intuição e pensamento.

Essas funções, segundo Read (2001), estariam relacionadas, intrinsecamente, às disciplinas do currículo comum. O sentimento é desenvolvido em maior potência por meio do drama, ou seja, das artes do palco, e está relacionado à *elocução, leitura e estudo da língua*. A sensação, desenvolvida por meio da forma visual, ou seja, das artes plásticas, está relacionada à *pintura, desenho e modelagem*. A intuição, desenvolvida por meio da dança e da música, inclui *música e treinamento físico*. O pensamento, por meio do artesanato, inclui *medidas, jardinagem, biologia, agricultura, trabalhos com agulha, um pouco de física e química elementar, estrutura dos materiais, composição dos alimentos e fertilizantes*, entre outros.

Podemos relacionar essas funções mentais ao modo como nossa consciência percebe a realidade por meio de funções lógicas e perceptivas, apresentadas por Jung (SABBA, 2004).

As funções lógicas, segundo os estudos de Sabba (2004), estão relacionadas ao racional, ao julgamento, e, portanto, são compostas pelo par pensamento/sentimento ao qual Read (2001) se refere. O pensamento promove uma visão racional dos fatos, apresentando, assim, um julgamento por meio, apenas, da razão. O sentimento também apresenta uma visão dos fatos e traz consigo um julgamento; no entanto, esse julgamento tem, como pano de fundo, o valor afetivo.

As funções perceptivas têm fundo irracional e são compostas pelo par sensação/intuição. A sensação estaria relacionada à tomada de decisões por meio daquilo que é captado pelos sentidos, e a intuição teria a ver com pressentimentos e palpites.

Segundo Sabba (2004), a maioria das escolas promove o desenvolvimento do pensamento e da sensação. Traduzindo para a definição que a autora apresenta para essas funções mentais, a escola estaria, então, desenvolvendo apenas a visão racional dos fatos e a percepção dos alunos por meio dos sentidos. Vale destacar que essa

percepção por meio dos sentidos, nas escolas em geral, fica delegada às disciplinas de Arte e Educação Física, não se desenvolvendo nas atividades escolares como um todo.

Pode-se dizer, portanto, que, de algum modo, falta às escolas promover o desenvolvimento da visão afetiva dos fatos e da ideia de pressentimentos. É fato que os educandos desenvolvem essas funções de maneira informal, no convívio com seus colegas ou naturalmente por outros fatores que vivenciam, mas a escola não as inclui em suas atividades escolares formalmente.

Para que tais mudanças ou um sistema educacional como o de Read (2001) fosse colocado em prática, seria necessária uma grande mudança na estrutura das escolas, nos seus currículos e nas cargas horárias. O autor defende que as disciplinas devem ser correlacionadas, para que deixem de apresentar aos educandos apenas um mundo cheio de fatos, introduzindo valor aos atos educacionais e formando, assim, um indivíduo de forma integral, presente, sensível e atuante na sociedade em que vive.

Read (1986) apresenta a escola tradicional como um processo aquisitivo de conteúdos voltado para a vocação do indivíduo, ou seja, uma concepção de educação que tende à “acumulação de meios visando um fim específico” (p. 17), fins esses relativos à eficiência, ao progresso e ao sucesso, por meio da competitividade – ou seja, a escola reflete a ordem social.

O autor ainda apresenta as formas de educação propostas por Jung que estão diretamente relacionadas a essa visão descrita no parágrafo anterior, e que seriam: *educação pelo exemplo* (que ocorre de forma natural, por meio das ações que o indivíduo observa em outro), *educação coletiva* (que se dá a partir de regras, de princípios e métodos) e *educação individual* (para o crescimento específico daquele ser).

Read (1986) defende que todos esses aspectos de educação e desenvolvimento de um ser devem ter por objetivo, genuinamente, o alcance da felicidade. O próprio autor acredita que definir assim o objetivo da educação acaba regredindo o seu significado; porém, quando vemos a felicidade como um processo de amadurecimento das faculdades relacionadas ao individual e ao social, esse significado se amplia. Como foi escrito anteriormente, desenvolver-se enquanto um ser de forma interna e enquanto

um ser pertencente a uma sociedade é desenvolver o ser como um todo, buscando a sua felicidade.

2.1.2 Arte/Educação no Brasil

Em nosso país, a organização do ensino superior deu-se muito antes do ensino primário e secundário, segundo Barbosa (1978). Na verdade, desde o início do século XIX, essa preocupação maior com a formação universitária tinha uma ambição muito mais ampla: instruir uma elite que estivesse pronta para as lutas coloniais contra invasores e, posteriormente, para os desafios de se governar um país num regime republicano.

Tal como cita a autora, as faculdades que recebiam maior destaque eram as relacionadas, principalmente, à formação na carreira militar, na Medicina e no Direito. Diante dessa visão de formação superior e do destaque dado a tais carreiras, o ensino artístico é colocado, nos termos de Duarte Jr. (1994), como um simples artigo de luxo ou como um acessório cultural, sendo praticado apenas nos momentos de ócio da elite. Ou seja, havia um grande desmerecimento com relação ao ensino das artes.

Outras questões de ordem política e estética orientaram também os preconceitos com relação ao ensino artístico no Brasil. Essas questões se devem ao fato de os responsáveis pela Academia de Belas Artes serem franceses e de, na época, haver consideráveis conflitos de diversos povos contra Napoleão Bonaparte, o que tirava as produções francesas de foco, impedindo uma divulgação maior de seus trabalhos. Além disso, a arte proposta pela Academia, admirada pela elite e pela burguesia, era deveras contrastante com a arte brasileira e era colocada, propositalmente ou não, fora do alcance das massas populares.

Com isso, o ensino de arte no Brasil sofre influências de pensamentos e ações externas e, inicialmente, é visto como apenas o ensino do desenho. A arte a ser ensinada era uma linguagem técnica e científica, segundo Silva (2007). Assim, o desenho geométrico foi inserido no contexto escolar e encarado como subsídio na

preparação do homem para o trabalho. A arte estava apenas a serviço da prática para o mercado de trabalho, o chamado desenho técnico.

Os primeiros indícios de um pensamento diferenciado com relação ao ensino da arte, conforme Silva (2007) aparecem a partir de 1914. Os cursos de formação de professores passam a sofrer influências americanas e europeias no sentido de ver o desenho como expressão; entretanto, o reconhecimento estético do desenho infantil acontece a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Essas ideias se consolidaram em 1948, com o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), cujo lema era permitir que a criança fizesse explorações de forma que pudesse se desenvolver interiormente e externamente, ou seja, com relação ao mundo exterior (BARBOSA, 2005).

A partir de 1971, a inclusão da Educação Artística tornou-se obrigatória no currículo da Escola Básica. A lei 5.692/71 postulava a modernização da estrutura educacional e ocasionou a sistematização das aulas de arte com fundamentação teórica e filosófica (DUARTE JR., 1994). A promulgação dessa lei teve como consequência a criação de inúmeros cursos de formação de professores de Educação Artística. A maioria desses cursos, com duração de dois anos, pretendia preparar o professor para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, o que, segundo Barbosa (1989), é um grande absurdo.

Após a instauração da lei 5.692/71, o termo Arte/Educação passou a ser bastante utilizado. Inicialmente, era utilizado sem a barra; em seguida, usou-se um hífen entre as duas palavras, pensando em expressar diálogo (BARBOSA, 2005). Somente a partir de 2000 passou a ser utilizada a barra no lugar do hífen, pois, segundo os linguistas, o verdadeiro significado de mútuo pertencimento é dado pelo símbolo da barra.

Segundo a autora, Arte/Educação procura desenvolver a relação de públicos de diferentes características com a arte; e, para que essa relação seja estabelecida, é necessário educar os alunos para a decodificação da arte que o cerca. Nesse sentido, a autora se considera pós-moderna no que diz respeito à sua visão sobre Arte/Educação já que, para ela, essa área está além da livre expressão, pois deve se preocupar também com a compreensão da arte (BARBOSA, 2005).

Diante das manifestações pós-modernas de Arte/Educação, emerge a Proposta Triangular, ou Abordagem Triangular: uma proposta de método para o ensino de artes que não tem como base conteúdos, mas, sim, ações (BARBOSA, 2005).

As primeiras sistematizações da proposta triangular foram feitas por Paulo Freire e Mário Cortella a partir de 1983, mas Ana Mae Barbosa, professora doutora e pioneira em Arte/Educação no Brasil, em 1991, apresenta uma metodologia que passou por um processo de atualização até ser postulada em 2009 (BARBOSA, 2012). Nessa abordagem, é possível perceber que o ensino de arte ganha um novo caráter, pois passa a ser visto como conhecimento. Nesse sentido, valoriza-se o processo e o produto artístico. Até então, havia-se valorizado somente o processo (ensino de arte como expressão) ou somente o produto (ensino de arte como técnica). Os componentes dessa proposta são:

- Contextualização: possibilitar um conhecimento maior sobre a história de certa obra;
- Leitura da obra de arte: permitir análise da obra de forma que seja desenvolvido o senso crítico ao apreciar a arte;
- Fazer artístico (ou produção): criar e expressar por meio da arte, utilizando-se das linguagens e recursos estudados ou inventados.

Podemos estabelecer uma relação entre os componentes da Proposta Triangular com as funções lógicas e perceptivas apresentadas por Read (2001) e por Jung – por meio das reflexões de Sabba (2004). A contextualização promoveria o desenvolvimento das funções lógicas, pois está relacionada ao pensamento, ao conhecimento. A leitura da obra da arte estaria, simultaneamente, desenvolvendo funções lógicas e perceptivas, visto que envolve julgamentos afetivos, mas que também promove a percepção por meio dos sentidos em que podem ocorrer também pressentimentos e palpites.

Com relação ao fazer artístico, este pode promover o desenvolvimento simultâneo das funções lógicas e perceptivas. Enquanto pratica um ato artístico, o indivíduo faz julgamentos racionais e emocionais (pensamento/ sentimento), tem experiências que os sentidos proporcionam e ao mesmo tempo pode ter também

pressentimentos e palpites com relação ao tema que está desenvolvendo e à forma como sua obra de arte será vista na sociedade.

Fica evidente, portanto, que a proposta de Ana Mae para o ensino e aprendizagem de arte pode promover o desenvolvimento das funções lógicas e perceptivas do indivíduo intensamente. Essa proposta teve tanta força que é referência para a Arte/Educação e acredita-se que tenha influenciado a lei e os documentos mais importantes que orientam as práticas de ensino nessa área.

Em 1996, a lei 9.394 substitui a denominação “Educação Artística” por “Arte”. O termo “Arte” ainda deixa dúvidas, pois, segundo Ana Mae Barbosa, o termo, no singular, refere-se apenas a artes plásticas, enquanto que, no plural, estariam inclusas as outras artes (teatro, dança e música). Já em outros documentos oficiais, o termo no singular refere-se a todas as modalidades – o que foi a opção escolhida nesta pesquisa. De qualquer forma, a lei supracitada transforma arte em componente curricular, ou seja, em disciplina obrigatória com o intuito de, nos termos da lei, “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com isso, vem a necessidade de um documento que organizasse e fornecesse diretrizes para o ensino da disciplina de Arte: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

2.1.3 Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compõem um documento oficial que apresenta orientações e recomendações para o ensino de determinada disciplina. Segundo o próprio documento, não se trata de um modelo de caráter impositivo, pois devem ser consideradas as realidades de cada região e dos educandos presentes na instituição escolar. A proposta é preparar os cidadãos para o acesso aos bens públicos e resolver os problemas com relação à qualidade de nosso ensino.

No entanto, vale destacar que, embora os PCN sejam um documento importante para ser analisado e considerado no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, conforme Auad (2005) e Carraro (2002) é

necessário ter um olhar crítico sobre esse documento, levando em conta, por exemplo, que deve ser dada autonomia ao professor para a condução de seu trabalho e que as escolas têm sua própria realidade e objetivos.

Como todas as outras disciplinas, Arte também se tornou pauta para os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Nesse documento, estão dispostas informações históricas e sistemáticas sobre Arte e Educação, capacidades que os alunos devem desenvolver e os conteúdos a serem trabalhados, o que, segundo Koudela (2002), promoveu um grande movimento no ensino de Arte, ao expor a apreciação estética e a contextualização como eixos de aprendizagem, incorporados à expressividade/produção de arte pelo educando, seja ele criança ou jovem.

Barbosa (2012) levanta a questão do treino do senso crítico, ou seja, acredita numa formação em que o aluno, além de apreciar, formule suas ideias e opiniões acerca de uma obra de arte; essa visão também é apresentada pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 32):

[...] o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Além disso, os PCN colocam como objetivo do ensino de Arte, em linhas gerais, a formação do indivíduo para que este saiba se expressar por meio das artes, interagir com instrumentos das diversas modalidades artísticas, respeitar as produções artísticas próprias e de seus colegas, contextualizar a obra historicamente e em relação a diversas culturas, estabelecer relações entre a realidade e o homem com sensibilidade, entender a função dos trabalhos artísticos observando o processo e o produto final, e organizar dados sobre arte em documentos, livros, acervos, entre outros, pertencentes ou não ao espaço escolar.

Com relação aos conteúdos, são apresentados três eixos que os associam: a produção, a fruição e a reflexão. A produção se refere ao fazer artístico; a fruição, à apreciação; e a reflexão, ao desenvolvimento do conhecimento relativo à arte produzida

pelo próprio aluno, por outros alunos ou por outros artistas, mostrando a sua importância e formando o aluno como cidadão. É possível traçar uma relação direta entre o fazer artístico e a leitura da obra de arte propostos na Abordagem Triangular de Barbosa (2010) e os eixos produção e fruição propostos nos PCN. Apenas com relação à contextualização e à reflexão é que as propostas parecem seguir caminhos com características peculiares.

Nos PCN, as modalidades são descritas separadamente, com seus respectivos papéis e conteúdos; mas, segundo o documento, “os professores poderão reconhecer as possibilidades de intersecção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como as demais áreas do currículo” (BRASIL, 1998, p. 42). A seguir, serão apresentadas, em linhas gerais, as descrições feitas pelos PCN para cada modalidade da disciplina de Arte (artes visuais, dança, música e teatro).

2.1.4 As modalidades de Arte nos PCN

Os PCN descrevem orientações específicas para as modalidades de artes visuais, dança, música e teatro, buscando, segundo Koudela (2002, p. 233), “acolher a diversidade cultural que o aluno traz para a escola e trabalhar os produtos da comunidade em que a escola está inserida”.

Será feita uma breve apresentação do que preveem os PCN quanto às modalidades artísticas artes visuais, dança e música, e um estudo mais detido será dedicado ao que os PCN dizem a respeito da modalidade teatro, entrecruzando as observações com os apontamentos de Ingrid Koudela, docente do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), além de outras atribuições. Mais adiante, também será dedicado um capítulo para discorrer sobre o ensino e a aprendizagem de teatro.

2.1.4.1 Artes visuais

Com relação às artes visuais, o documento descreve que o aluno deve criar e observar produções artísticas que podem ser: desenhos, pinturas, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos ou produções informatizadas, visando a que o aluno se aproprie desses elementos para se expressar e se comunicar, desenvolva sensibilidade e afetividade e saiba se posicionar criticamente (BRASIL, 1998).

O estudo e o estabelecimento de relações entre os elementos que compõem uma produção plástica, como ponto, linha, cor, plano, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento e equilíbrio, fazem-se fundamentais para a realização das obras de arte, bem como a utilização de materiais e o estudo de técnicas diferenciadas.

Com relação à contemplação, o documento descreve que o contato com obras e com produções artísticas tem por objetivo promover a sensibilização do aluno e fazer com que este reconheça a importância das artes visuais para a sociedade. O documento descreve, também, a importância do registro pessoal como forma de sistematizar e assimilar as experiências vivenciadas.

2.1.4.2 Dança

Segundo os PCN, a atividade física é uma das primeiras formas de aprender que a criança desenvolve. À modalidade de dança é dada a responsabilidade de procurar desenvolver na criança a capacidade de movimentar-se, entendendo como o corpo funciona de modo a se utilizar dele para expressar-se com mais responsabilidade e sensibilidade, autonomamente (BRASIL, 1998).

Coloca-se como ponto importante o estabelecimento de regras para uso do espaço e para o bom andamento da aula. Se não forem desenvolvidas a atenção e a concentração, pode ocorrer a inibição ou a indisciplina dos alunos. A adequação da roupa é também destacada, para dar mais mobilidade aos educandos.

O trabalho com o som e o silêncio também são ressaltados, bem como o estudo dos jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e danças populares, procurando enriquecer as experiências que o aluno poderá vivenciar e pelas quais poderá enriquecer o seu repertório.

O trabalho coletivo é bastante evidente na modalidade da dança. O documento sugere que o professor promova a observação entre os alunos, para que o aluno aprenda também ao perceber o outro, mas para que também se valorize e se manifeste, por exemplo, por meio de atividades de improvisação.

Possibilitar que o aluno exponha o conhecimento que tem em dança faz-se, também, de grande importância, segundo Marques (1996), de forma que os alunos percebam que a arte não é de posse de artistas, mas que faz parte da vida das pessoas, da vida deles mesmos. A dança é uma das pontes para o estabelecimento de um canal de comunicação com as crianças e com os jovens para, assim, procurar entendê-los.

A elaboração de registros é também colocada nesta modalidade artística, visto que é de fundamental importância para a sistematização e assimilação das experiências (BRASIL, 1998).

2.1.4.3 Música

A proposta do documento com relação à música inicia destacando a importância de abrir as aulas como um espaço para que o aluno traga suas contribuições musicais e que essas sejam acolhidas e contextualizadas.

Os produtos que compõem a atividade musical estão relacionados às composições (que precisam da voz, dos instrumentos musicais, de outros tipos de sons e silêncio), improvisações (momentos de composição que coincidem com momentos de interpretação) e interpretações (quando os elementos da partitura feita por algum autor se tornam “música viva”).

O aluno, além de ser agente, é também observador. Portanto, as aulas de música devem promover o olhar para as produções existentes, para que o aluno possa também estabelecer algumas referências musicais que o auxiliarão a buscar sua própria forma de compor e interpretar.

A aprendizagem do sistema modal/tonal faz-se também necessária para servir como base de aprendizagem para os alunos, e deve ser ensinada tendo por base um repertório cultural de âmbito nacional e internacional, mas também de caráter local e regional (BRASIL, 1998).

Os registros são de fundamental importância, como para todo produto artístico. Além de realizar o registro, propriamente, deve ser promovida também a apresentação das diversas maneiras de registro da música através dos tempos.

2.1.4.4 Teatro

Nos PCN, a modalidade teatro é concebida como aquela que exige do homem a sua forma completa, pois faz com que se desenvolvam a fala, o corpo e o gesto (BRASIL, 1998). O teatro abre espaço para todas as outras modalidades artísticas:

- Artes visuais: confecção de cenários, figurinos, elementos cênicos, maquiagens artísticas;
- Música: escolha ou composição da sonoplastia e de sons que criam determinados ambientes ou situações;
- Dança: coreografias, expressão e/ou preparação corporal.

Por meio da dramatização, o homem pode representar a realidade e ser um instrumento de compreensão desta; além disso, é um instrumento do exercício de conhecimento e desenvolvimento pessoal e do espírito de coletividade.

O jogo é um caminho para a “aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática” (KOUDELA, 2002). Segundo a autora, o documento prevê que os jogos desenvolvam habilidades relativas à criatividade, caminhando na direção de uma

“educação estética e práxis artística”. Inicialmente, devem-se promover jogos de improvisação, já que, segundo a autora, a preocupação inicial está no prazer da atividade e no convívio com o grupo.

Pensando no fazer teatral, é colocado que ocorre o desenvolvimento da imaginação, da percepção, da emoção, da intuição, da memória e do raciocínio, que são alguns dos elementos fundamentais para a formação integral de um indivíduo de maneira a torná-lo pronto para uma sociedade. No entanto, deve haver a preocupação com a temática que será desenvolvida, preocupação disposta no documento e prevista por Salles (2007), visto que, para cada faixa etária, determinadas temáticas são mais indicadas, por todas as questões cognitivas e sociais que envolvem a criança.

Além da prática teatral, a importância de ver uma peça também é colocada no documento, a fim de que o aluno aprecie e analise tais manifestações artísticas. Koudela (2002) argumenta que, com relação ao ato de apreciar uma peça, é prático levar a peça à escola, porém a ida a um espaço especificamente cênico é fundamental para que o educando tenha contato direto com elementos como iluminação, cenografia e representação dos atores, entre outros.

A autora também considera importante a formação dos alunos para apreciarem a peça, o que dialoga com os pensamentos de Desgranges (2003) para a formação do espectador. A prática de assistência é importante, mas, mais do que isso, deve haver um trabalho anterior para que seja conquistado o entendimento dos elementos cênicos e símbolos da encenação e para que a apreciação estética ocorra da melhor maneira possível. Koudela (2002) aponta o uso de materiais de apoio nas escolas como algo a ser trabalhado em conjunto com o espetáculo, a fim de que este não seja o princípio, o meio e o fim da atividade proposta.

Com todas essas questões, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades relativas à expressão, e à verbalização, de resposta às situações emergentes e de organização/domínio do tempo.

2.1.5 Um pouco sobre a Pedagogia Waldorf: relação com a arte e aplicação nas escolas

Em 1919, Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, propõe uma nova concepção sobre aprendizagem e ensino: a Pedagogia Waldorf. Segundo Setzer (2011), essa pedagogia tem como característica fundamental o olhar cuidadoso sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, de forma individualizada. Esse sistema pedagógico tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno no que diz respeito a sentimentos, a pensamentos e à psicologia característica da faixa etária.

A Antroposofia, ciência espiritual idealizada também por Rudolf Steiner, é base da Pedagogia Waldorf. Conforme Lanz (1988), essa ciência se fundamenta no princípio de que o homem precisa, ao longo de sua vida, desenvolver, além do corpo físico, mais outros três elementos que o constituem: o corpo etérico, o astral e o eu.

O corpo etérico refere-se a um corpo não físico que funciona como um conjunto de forças que dão vida ao ser. Somente possuem corpo etérico os homens e os animais.

O corpo astral é o corpo relativo aos sentimentos e às sensações e o eu representa a autonomia do homem sobre suas ações – é a sua consciência.

Esses quatro corpos – a constituição quaternária do homem – desenvolvem-se com maior ou menor intensidade de acordo com o ciclo etário em que este se encontra. Esses ciclos, propostos também pela Antroposofia, são denominados setênios e, como o próprio nome sugere, são iniciados a cada sete anos.

Outra proposta de Steiner, que orienta os fundamentos da pedagogia que desenvolveu, é a ideia de que as atividades anímicas humanas resumem-se em: pensar, sentir e querer, formando assim o que ele denomina como homem tríplice (LANZ, 1988).

O *pensar* é relativo às atividades do intelecto e é de plena consciência do indivíduo. O *sentir* refere-se aos seus sentimentos e é considerado como semiconsciente. O *querer* refere-se ao metabolismo e é de total inconsciência. Nesse

sentido, interessava a Steiner definir que em todas as atividades humanas é necessário desenvolver o conhecimento (pensar), os sentimentos/sensações (sentir) e a vontade (querer), o que nos remete aos apontamentos de Read (2001) sobre as funções mentais relacionadas – pensamento, sentimento, sensação e intuição. Entretanto, nessas funções apontadas por Read, não está descrito o querer, o exercício da vontade ao qual se refere Steiner, que é um fator interessante no que diz respeito à educação escolar, pois a vontade em realizar as tarefas é de grande valia.

É interessante apontar que, em todos os materiais sobre a Antroposofia, destaca-se a sua caracterização como ciência e não como religião; entretanto, é possível notar semelhanças em alguns pontos com fundamentos de religiões espiritualistas, por exemplo, no que diz respeito aos outros corpos que são considerados como constituintes de um ser. Por esse motivo, como se infere, outra denominação que se apresenta para a Antroposofia é Ciência Espiritual Antroposófica.

Além de ter suas raízes ligadas à Antroposofia, a Pedagogia Waldorf preza pela presença do elemento artístico em todo o processo de ensino-aprendizagem (STEINER, 1988). Segundo Steiner, a Arte permite que o homem se desenvolva como um todo, e não apenas como homem-cabeça, segundo metodologias convencionais. O filósofo considera que “a educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte”, e o saber, nesse processo, deve ser visto como “subjacente”.

As escolas Waldorf são as instituições que põem em prática a Pedagogia Waldorf e podem oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Fundamental a escola vai do 1º ao 8º ano, e se destaca a presença do professor de classe, que, em geral, deve acompanhar os alunos desde o primeiro até o último ano do Ensino Fundamental, trabalhando com praticamente todas as disciplinas.

Algumas escolas contam com o apoio de profissionais de áreas específicas – por exemplo, um professor de Matemática para dar apoio aos docentes ou para servir de alicerce na adaptação de um aluno Waldorf que pretende ingressar em uma escola convencional.

O Ensino Médio vai do 9º ao 12º ano e é oferecido por poucas escolas Waldorf. É importante destacar que Steiner não realizou pesquisas e trabalhos que orientassem

o currículo do Ensino Médio. Acredita-se que esse seja um dos motivos pelos quais essa etapa, na escola Waldorf, não tenha tanta procura/oferecimento. Além disso, muitos pais se preocupam com a preparação de seus filhos para os vestibulares, para o mercado de trabalho, o que não é o foco das escolas Waldorf, e, sendo assim, buscam outras instituições de acordo com tais interesses (SETZER, 2011).

Steiner proferiu diversas palestras que resultaram em livros. Esses livros são a fonte básica de toda a Pedagogia Waldorf aplicada nas escolas. Em suas palestras, é possível notar um tema central e exemplos que varrem disciplinas diversas. Como a Arte é parte essencial desse sistema pedagógico, os exemplos de Steiner, em geral, estão ligados justamente à aplicação artística em determinada disciplina.

Steiner descreve o uso da música e das artes plásticas em diversos exemplos, além da euritmia, arte que pretende tornar visível um texto por meio de música e movimento e que se aproxima do que seria um tipo de dança. Não foi possível encontrar descrições que envolvessem a atividade teatral nas escolas Waldorf ou nos materiais estudados sobre essa pedagogia. O teatro não é desenvolvido por um professor especialista, ao contrário das outras formas de expressão artística, e não é destaque nos livros que discorrem sobre essa pedagogia. Essa é uma informação importante que voltará a ser citada nesta pesquisa, durante a análise dos dados.

Cena 2.2 O teatro sob o ponto de vista pedagógico

A partir da realização da minha pesquisa no final do curso de graduação, o interesse em estudar o lado pedagógico do teatro cresceu ainda mais, principalmente no que diz respeito à duas questões: a minha equívoca visão do teatro como uma ferramenta/instrumento para possibilitar o conhecimento de outra área, e a diferença entre o aprendizado daquele que assiste e daquele que encena a peça.

Após a finalização da pesquisa de graduação, esses interesses emergiram e, portanto, se fez necessária uma pesquisa mais aprofundada sobre esses dois pontos.

Neste fogo cruzado, autores como Japiassu (2001) e Desgranges (2003) foram estudados e apresentaram esclarecimentos fundamentais para o andamento da pesquisa e para as análises de dados.

2.2.1 Princípios pedagógicos do teatro

No auge da industrialização, era importante aos grandes comerciantes que houvesse o desenvolvimento da criatividade da população para que fossem geradas novas invenções, imprescindíveis ao comércio. Com essa intenção, as principais sociedades ocidentais, segundo Japiassu (2001), integraram o teatro ao currículo escolar, ao longo do século XX.

A presença da arte teatral é anterior ao século XX, pois, segundo o autor, nas escolas já ocorriam dramatizações e leituras de textos dramáticos, principalmente na encenação de peças no final do ano letivo. O teatro era visto apenas como uma ferramenta didática para ensino de conteúdos extrateatrais. A esse tipo de visão com relação ao ensino do teatro deu-se o nome de *método dramático* em que o aluno-ator realiza a dramatização e a apresentação de situações para apreender os conteúdos escolares.

Essa visão é modificada, principalmente, a partir das considerações de Herbert Read, pois o teatro passa a ser considerado como uma linguagem própria e uma forma de se expressar artisticamente, uma forma de expressão artística e linguagem, capaz de ser acessado por todo ser humano (Japiassu, 2001). A esse tipo de abordagem com relação ao ensino do teatro deu-se o nome de *essencialista* ou *estética*.

Segundo Granero (2011), as expressões teatrais estão incorporadas ao nosso cotidiano em ações que manifestam, transmitem e permitem vivenciar, principalmente, emoções. Em âmbito escolar, a sala de aula é um ambiente em que ocorrem diversas ações relacionadas às expressões humanas, por isso, tal concepção de ensino considera o teatro como uma linguagem a ser estudada em toda a sua complexidade.

Diante dessa concepção de ensino, como descreve Japiassu (2001), o que se pretende não é formar artistas, mas articular as habilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras de forma que o educando compreenda tal linguagem. Os jogos teatrais são uma importante forma de desenvolvimento dessas habilidades. Vale destacar a diferença entre jogos teatrais e jogos dramáticos. Nos jogos teatrais, uma parte do grupo de alunos pode assistir enquanto os outros jogam; nos jogos dramáticos, todos os alunos participam simultaneamente. Em ambos, está presente a improvisação.

Uma das mais importantes figuras do cenário mundial em se tratando de jogos teatrais é Viola Spolin. Os jogos teatrais podem ser utilizados, com as devidas adaptações, em diversas circunstâncias que vão além das aulas de teatro. Isso porque têm o objetivo de desenvolver, segundo Koudela (*apud* Spolin, 2004), a “liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas” que é uma capacidade humana fundamental. A mesma autora apresenta as concepções de diversos autores sobre os jogos teatrais, todos com apontamentos positivos com relação ao desenvolvimento intelectual, criativo e o prazer estético.

J. L. Moreno, Bertold Brecht, Peter Slade e Augusto Boal também são apresentados por Japiassu (2001) como expoentes do teatro e seus fundamentos influenciam o ensino dessa modalidade artística até os dias atuais. Abaixo, encontram-se, de forma bastante condensada, as principais ideias dos personagens supracitados.

- Moreno apresentava uma concepção de teatro como terapia, ou seja, acreditava que por meio de improvisações, as pessoas poderiam tratar distúrbios ou resolver questões pessoais. A essa concepção teatral deu-se o nome de teatro da espontaneidade.
- Brecht, no caminho contrário de Moreno, acreditava numa atuação bastante crítica e consciente, de forma que o ator pudesse fazer o público se envolver, sem que ele mesmo se envolvesse com o espetáculo. Esperava também que o espectador desenvolvesse seu senso crítico a ponto de se conscientizar e estranhar as suas próprias ações diárias diante das situações que eram expostas cenicamente. A essa concepção teatral deu-se o nome de teatro épico.

- Slade coloca o *drama* como o foco para desenvolver todas as disciplinas, apresentando um caráter instrumental do uso do teatro, mas com objetivos bem amplos como o desenvolvimento da criatividade, da moral e da livre-expressão. A essa concepção teatral deu-se o nome de abordagem pedagógica anglo-saxônica do jogo dramático infantil.
- Boal apresenta uma concepção de teatro como educação política e de reflexão integrando essas ideias à concepção de pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Japiassu (2001) considera que em todas as abordagens o caráter da improvisação se constituiu como princípio pedagógico, pois possibilita, de forma lúdica, o descobrimento das múltiplas facetas que permeiam a linguagem teatral. É perceptível também o apreço pelo uso de jogos teatrais e dramáticos nessas concepções, pois os consideram essenciais no desenvolvimento de habilidades intrínsecas às artes.

Nesse cenário, o professor figura como um artista pedagógico, segundo Gianini (2008). O autor discute se um professor não artista pode ensinar arte, visto que esse nunca foi lançado à zona de turbulência que o fazer artístico proporciona. Da mesma forma, um artista que não tem conhecimentos pedagógicos não sabe lidar com ferramentas de compartilhamento de experiências e informações e, portanto, compromete a formação do indivíduo. Por isso, o autor defende que aquele que deseja atuar na formação artística seja, simultaneamente, artista e educador, de modo que provoque os alunos sem deixar de lado sua capacidade artística.

Outra preocupação do teatro sob o ponto de vista pedagógico é com relação à montagem de um espetáculo teatral. Gianini (2008) apresenta algumas reflexões sobre isso: fazer ou não um espetáculo que, de certa maneira, formaliza as ações teatrais e promove o contato com o público?

O autor coloca que é importante que a apresentação aconteça, mas ela não pode ser o objetivo, o fim. O processo é muito importante no desenvolvimento das habilidades intrínsecas às artes cênicas.

Com base em tais apontamentos, percebeu-se que, assim como o ensino das outras modalidades artísticas, o ensino do teatro passou por fases em que era considerado apenas como um instrumento pedagógico para outras disciplinas.

Entretanto, o teatro, segundo Japiassu (2001), “articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos”, por isso, tornou-se uma “forma de conhecimento” em que são desenvolvidas capacidades ligadas ao cognitivo, ao afetivo e ao psicomotor, o que, de certa forma, o torna capaz de agregar, em partes, as outras modalidades artísticas previstas pelos PCN.

2.2.2 A pedagogia do espectador

A palavra teatro deriva do latim *theatrum*, que vem do grego *théatron* cujo significado é *lugar da onde se vê*. Nessa perspectiva, constatamos que, desde a origem da palavra, existe a importância daquele que vê, ou seja, do espectador. No entanto, segundo Desgranges (2003), no Brasil, existe uma crise de público que permanece quase inalterada desde os anos 1970. Quais seriam os motivos para tal crise?

Segundo o autor, no início dos anos 1970, um dos motivos principais para a evasão das poltronas seria a concorrência com a televisão que, segundo Gadotti (1983), é uma indústria cultural que “exerce a função de difundir, reproduzir e legitimar as ideias culturais dominantes”, além disso, é de fácil acesso para a grande massa da população que passa a maior parte do tempo no trabalho ou estudando. Assistindo à televisão, o espectador se sente atualizado culturalmente; no entanto, deve-se ter cuidado, pois, segundo o autor, a televisão seria um veículo capaz de “educar para a submissão”, pois defronte ao vídeo, a pessoa não pergunta, não fala.

Com relação à atualidade, o esvaziamento das salas de teatro, segundo Desgranges (2003), deve-se a alguns fatos: aumento do preço dos ingressos, violência nas ruas, inexistência de estacionamento nos próprios teatros, falta de textos de interesse, opiniões ruins da crítica e a falta de campanhas e leis de incentivo ao teatro. Além disso, segundo Camargo (1992), a prática teatral pode ser considerada uma atividade artística de lazer relacionada à cultura erudita, o que pode ser encarado pela massa da população como algo desinteressante e fora de alcance aquisitivo e cultural.

Na verdade, se a prática de assistência ao teatro estivesse arraigada em nossa cultura, ela passaria de geração a geração, mas o Brasil, pela sua própria história, foi um país que não conseguiu desenvolver o gosto por essa prática antes de ser dominado pela indústria cultural televisiva e cinematográfica. Mas essa dominação, segundo Freitag (1989) traz muitos males: “rouba a dimensão crítica do sujeito”, “cega e distrai”, “deixa de produzir cultura para produzir mercadoria”. Essa dominação dificulta ainda mais a presença do teatro nas práticas de lazer dos cidadãos.

Como fazer, então, para que o teatro se torne uma prática de lazer mais acessível? Segundo Desgranges (2003), ultimamente, têm sido feitas campanhas de convencimento para que a população frequente as salas teatrais, de maneira equivocada, dando a entender que ir ao teatro é o mesmo que se “vacinar contra a ignorância”. Camargo (1992), afirma também que a mídia comercial apresenta as alegrias de um lazer que é inacessível à população, o que pode torná-la ainda mais avessa a tal prática.

O que Desgranges (2003) propõe é uma adaptação física e linguística de forma que se possibilite a ida ao teatro e o entendimento das obras. A mediação eficiente desse processo é fundamental e para isso, o autor sugere que sejam feitas divulgações competentes, promoções, incentivos e a capacitação do espectador a fim de que esse tenha vontade de vivenciar uma experiência artística teatral. Essa capacitação é o que se denomina pedagogia do espectador que pode ser realizada com qualquer pessoa: “Todas as pessoas podem entender e sentir prazer com uma obra de arte, porque todas têm algo artístico dentro de si” (Koudela, 2002).

Para que as pessoas possam entender e sentir prazer ao apreciar uma peça de teatro, é preciso aprendizado. Segundo Desgranges (2003), o entendimento dos símbolos, da linguagem ocorre mediante a familiarização com os mesmos e essa familiarização ocorre principalmente pela prática. O problema é que a prática dessa atividade depende do gosto do indivíduo, afinal, ninguém irá frequentar peças de teatro - sendo essa uma atividade de lazer, portanto gratuita, e de escolha pessoal (Camargo, 1992) - sem que goste, sem que sinta prazer em realizá-la. E o segredo está justamente

numa questão: a vontade de apreciar ou participar de um movimento artístico deve ser desenvolvida desde a infância (Desgranges, 2003).

No nosso país, por exemplo, é comum que o gosto pelo futebol seja cultivado desde a infância. Segundo Camargo (1992), esse gosto está mais relacionado à apreciação, do que propriamente à prática dessa atividade esportiva de lazer. Enfim, por ser cultivado desde a infância, vemos jovens, adultos e idosos que assistem aos jogos de maneira crítica, participativa. Brecht queria que isso também ocorresse com relação ao espectador de teatro (DESGRANGES, 2003).

Esse pensamento ativo, crítico, vem do conhecimento técnico adquirido desde a infância, seja pela prática informal, nas brincadeiras, nos debates em família, nos programas esportivos, na assistência aos jogos, etc. Ou mais ainda, como pensa Bakhtin (*apud* Desgranges, 2003), a criança deve aprender a vivenciar a obra durante a contemplação e em seguida voltar à sua consciência e criticá-la. Por isso, Desgranges (2003) defende, para jovens e crianças, a democratização do acesso ao teatro e do contato com “instrumentos de compreensão e de recepção que condicionam esse acesso”.

Essa democratização do acesso às artes cênicas é fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito. Segundo Marx (*apud* Gadotti, 1983), o tripé básico da educação seria o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Entretanto, muitas instituições não incluem, na cultura geral, o ensino e a assistência das várias modalidades artísticas o que acaba por prejudicar a formação do sujeito e a sua postura como espectador. Deve-se buscar formar os sujeitos de maneira integral, ou seja, de forma que os educandos desenvolvam suas próprias potencialidades por meio de suas contemplações e vivências, e possam consumir arte de maneira prazerosa e enriquecedora.

Nas escolas, ao longo dos tempos, foram realizados diversos tipos de atividades de animação, que foram alvo de muitas críticas, pois eram ditas como “escolarizantes” e dizia-se que o teatro era utilizado puramente como ferramenta para atividades que já eram aplicadas no cotidiano escolar. Não era dado o devido valor à arte e nem à

estética. Segundo Desgranges (2003), os alunos devem ser incentivados à realização de jogos de improvisação. Em alguns países, os alunos apresentam seus trabalhos em teatros, fazem uma saída pedagógica, de um dia inteiro, ao teatro, onde não só assistem ao espetáculo, mas conhecem diversas peculiaridades.

Outra questão importante de incentivo à prática teatral levantada pelo autor trata-se da figura do professor. O professor é uma figura bastante importante com relação à capacitação dos espectadores, mas na verdade, será que esse professor está, de fato, capacitado para isso? Será que esse professor gosta de ir ao teatro, já vivenciou alguma experiência teatral? A formação artística de muitos professores é carente, até mesmo dos próprios professores da área. Portanto, o acesso às artes, em especial, ao teatro, também deve ser pensado com o foco no professor, de forma que esse se sensibilize para a arte teatral e possa motivar os seus alunos a também serem sensibilizados.

É importante pensar numa pedagogia do espectador que faça com que o educando tenha prazer em vivenciar e analisar uma obra teatral; e possa gostar de teatro ao seu modo. O ganho pessoal numa prática artística como essa pode ocorrer de diversas formas, em diversos níveis, pois dependerá do próprio sujeito e de sua capacitação e sensibilidade para receber o encanto que está preparado para ele. Seja numa esfera emocional, estética, científica, intelectual, entre outras, algum ganho a vivência como espectador trará para esse sujeito, que está em constante metamorfose.

2.2.3 Professor x ator

Em “A preparação do ator”, Stanislavski (1964) apresenta, por meio de uma narrativa envolvente, situações vivenciadas por um ator em que podemos notar suas atribuições e também suas dificuldades.

Para viver um personagem, um ator utiliza-se de sua criatividade e vai construindo características desde as primeiras leituras textuais. Podemos perceber isso

no seguinte trecho extraído do livro supracitado, no qual Stanislavski (1964, p.28) escreve

Chegando em casa, tarde, peguei meu exemplar de Otelo, instalei-me confortavelmente no sofá, abri o livro e comecei a ler. Mal terminada a segunda página, senti-me tomado pelo desejo de atuar. Sem querer, minhas mãos, meus braços, minhas pernas, meu rosto, meus músculos faciais e qualquer coisa dentro de mim, tudo se pôs a mexer. Declamei o texto. Descobri, de repente, uma grande espátula de marfim. Meti-a na cintura, feito um punhal. Minha toalha de banho felpuda serviu de branco Albornoz. Com os meus lençóis e cobertores fiz uma espécie de camisa e de túnica. Fiz meu guarda-chuva de cimitarra, mas ainda faltava o escudo. Ocorreu-me, então que, na sala de jantar, anexa ao meu quarto, havia uma grande bandeja. De escudo em punho, senti-me um legítimo guerreiro. Mas meu aspecto geral era moderno e civilizado, ao passo que Otelo, de origem africana, devia ter uma sugestão qualquer de vida primitiva, algo de um tigre, talvez. Para evocar, sugerir e fixar o andar de animal, comecei toda uma série de exercícios.

O trabalho de criação do ator é um trabalho conflituoso inicialmente, pois, segundo o autor, deve haver uma espécie de adaptação das características do ator às características do personagem e, assim, a alma do ator estará presente em sua atuação. O ator é quem faz a mediação entre o seu próprio eu e o seu personagem, fazendo essa relação criar uma nova vida, uma nova história de forma artística e bela. (Stanislavski, 1964)

Além disso, o ator deve buscar inspiração e conhecimento em diversas fontes: nos estudos globais sobre interpretação para, de certa forma, escolher seu caminho; nas suas próprias emoções, como já foi dito; e nos estudos técnicos e teóricos que ele realizou, pois todos esses lhe servirão de recurso no momento em que ele cria o personagem, ou no momento em que ele o representa.

As pessoas procuram assistir a um determinado espetáculo, pois há algum interesse em conhecer o trabalho, seja pelo enredo ou pela equipe que o produz, portanto, os espectadores já têm um interesse pré-estabelecido antes mesmo de iniciar o espetáculo. Mas esse interesse é mantido?

Cabe ao conjunto cênico (atores, técnicos, diretor, produtores, entre outros), mas, principalmente, aos atores, ao longo da apresentação, procurar tecer, junto à plateia, redes de significado para que esses entendam o enredo, sejam transformados pela história e o interesse pela mensagem, pela imagem, pela estética do espetáculo se mantenha. A ideia é que os indivíduos que assistem sejam transformados em diversos sentidos: moral, corporal, psicológica, física, enfim, independentemente do objetivo do trabalho artístico, este deve ser atingido e mais, tudo o que é feito em cena, deve ter esse propósito em mente.

Quando ator e plateia entregam-se completamente ao que se passa no palco, então, é porque, segundo o autor, vivenciou-se verdadeiramente um papel e a plateia empolga-se por completo com a narrativa.

Mas será possível ganhar essa empolgação durante todo o espetáculo? Stanislavski diz que o ator deve contar com técnicas psicológicas que são o que ele chama de reservas físicas e nervosas. São nessas reservas que o ator buscaria a emoção e a realidade necessária em todos os momentos do espetáculo e, todas as vezes em que o espetáculo fosse apresentado. Para isso, é necessário que o ator se preencha com essas reservas ao longo de sua trajetória.

Portanto, o ator deve se entregar por completo em todos os instantes em que está vivendo o personagem e isso advém de um grande aprofundamento feito ao longo dos ensaios. No entanto, o público será transformado naquilo que verdadeiramente o tocou. É como se o público fizesse o seu próprio mapeamento em relação ao conteúdo da peça e aprendesse com aquilo que o sensibilizou ou com o que se identificou.

É possível traçar um paralelo entre a profissão professor e a profissão ator?

Em Azcárate (1999), apresenta-se o saber prático profissional do professor colocando-se em questão os saberes de ordem metadisciplinar, disciplinar e fenomenológico. De acordo com a autora, os saberes de ordem metadisciplinar se referem a teorias gerais e permitem, então, que o professor tenha uma visão global sobre a ação educativa para construir sua própria concepção.

Os saberes advindos de fontes disciplinares são relacionados a algumas disciplinas específicas que trazem teorias e discussões sobre aspectos relacionados

aos alunos e sua forma de aprender, e também com o ensino em si. As disciplinas seriam relacionadas, por exemplo, às áreas: Psicologia da Educação, Sociologia, Didática, entre outras.

As fontes fenomenológicas são aquelas cujos saberes se referem à experiência. Esses saberes emergem tanto da vivência do professor como aluno, como da sua própria prática profissional ao longo da carreira. Nesse contexto, o professor deve dominar técnicas e procedimentos didáticos e como desenvolver o currículo.

Considerando o saber prático profissional do professor e suas fontes apresentadas por Azcárate (1999), buscamos, nesta pesquisa, apresentar uma tentativa de aproximação com a prática profissional do ator.

O ator também precisa buscar conhecimento em fontes de caráter global, em teorias gerais sobre atuação, para escolher a sua própria concepção (saber de fonte metadisciplinar). Na prática do ator, há também saberes que permitem um melhor entendimento da relação ator/plateia e de todos os elementos cênicos que vão participar dessa atividade artística (saber de fonte disciplinar). Também podemos perceber que o ator apreende saberes nas fontes de sua própria prática, vivência e observação, para que possa representar a verdade, a realidade (saber de fonte fenomenológica).

Assim como o professor deve ter a competência de buscar uma aproximação entre os seus interesses – e aqui estão também os interesses da instituição escolar – e os interesses dos educandos, os atores também devem procurar estabelecer esse diálogo com a plateia de forma que os objetivos do trabalho sejam atingidos, mas que esses também transformem a plateia e assim haja uma aproximação de ambos os interesses (plateia-ator).

Segundo Machado (2009), para que se construa um significado junto aos alunos é necessário que o professor estabeleça relações entre os conhecimentos, sejam eles intraescolares ou extraescolares. Fato parecido também ocorre no momento em que se atua: o ator busca atingir o objetivo final fazendo com que a plateia o acompanhe durante toda a ação cênica; se esse ator não estiver preenchido de significados, de emoções ao longo de todo o espetáculo, a plateia não se envolve e o objetivo se perde.

Por isso, a todo instante o ator também deve buscar tecer tais significados junto ao corpo espectador.

Machado (2009) aponta também que o professor deve procurar mapear relevâncias, ou seja, destacar os significados que são de maior importância e os que não são; porém, no caso do ator, esse mapeamento pode até ser indicado por meio da direção, para que a plateia seja mais transformada em determinado sentido, porém, em geral, ao se assistir um espetáculo, o que traz maiores marcas para um espectador pode não ser o mesmo que trouxe a outro espectador. Nesse momento, as vivências, as crenças de cada espectador são fatores que podem determinar a sua própria transformação.

Professor e ator têm suas respectivas plateias, suas respectivas falas, seus respectivos papéis, mas é possível notar que há semelhanças entre esses pares de plateias, de falas, de papéis, no que tange ao objetivo final do par Educação e Arte:

trans-formar o indivíduo em um cidadão com conhecimentos e valores, pronto para os desafios da atual sociedade.

Cena 2.3 Educação matemática

Esta pesquisa se insere no campo da Educação Matemática e, portanto, consideramos importante um estudo sobre esse campo de pesquisa a fim de entender, de algum modo, suas origens e compreender de que forma se dão as pesquisas e práticas nesse campo

2.3.1 Um breve histórico

O livro “Matemática elementar de um ponto de vista avançado” de Felix Klein, publicado em 1908, é considerado um marco para os estudos sobre a Educação Matemática. D’Ambrosio (2004) salienta a postura do matemático Klein como educador

matemático por destacar que o professor deve se preocupar com o lado psíquico dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de que consiga captar os interesses e dificuldades do aluno, tornando o que deseja ensinar um corpo compreensível ao aluno.

Após tal publicação, o congresso internacional promovido, em 1908, pelo Internacional Commission on Mathematics Intruccion-ICMI, em Roma, presidido por Felix Klein, torna-se o evento que promove a consolidação da Educação Matemática como uma área de estudos.

Antes das contribuições de Felix Klein, que são consideradas marcos nas questões inerentes ao campo da Educação Matemática, vale a pena ressaltar alguns episódios, também destacados por D'Ambrósio (2004), na consolidação dessa área:

- 1746 – publicação de “Verdadeiro método de estudar”, de Luís Antônio Verney;
- 1894 – fundação da American Mathematical Society (AMS) – tinham pouca preocupação com estudos relativos ao ensino da Matemática;
- 1895 – publicação de “Psicologia do número”, de John Dewey (se coloca contra o formalismo, propõe a cooperação entre professor e aluno e a integração das disciplinas);
- 1901 – posicionamento do cientista John Perry em uma reunião da British Association em Glasgow propõe que o método de ensino se preocupe não só com os alunos que gostam do raciocínio abstrato e lamenta disputa entre matemáticos e educadores sobre o que se deve, ou não, ensinar e quem deve ser o responsável pela formação de engenheiros, cientistas e professores de matemática;
- 1904 – publicação do livro “Beginner's book of geometry” de Grace C. Young e William H. Young (uso de trabalhos manuais para auxiliar o ensino de geometria);
- 1902 – Eliakim H. Moore escreve um artigo para propor um novo programa para matemática e física que incluía laboratórios e promova o espírito de pesquisa.

As fundações American Educational Research Association - AERA e Nacional Council of Teachers Mathematics-NCTM merecem destaque especial no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudos em educação matemática.

A AERA surge em meio a movimentos sociais intensos, de conexões com as áreas de Psicologia e Estatística por volta de 1916. O NCTM é fundado em 1920 com o intuito de construir um espaço para os professores de matemática refletirem sobre o ensino – pois, até então, as associações relacionadas à matemática tinham pouca preocupação com o ensino e não davam espaço àqueles que, de fato, atuavam no campo educacional: professores, autores de livros didáticos, entre outros. Vale aqui destacar que o NCTM era considerado, segundo D’Ambrósio (2004) um ambiente pouco convidativo para pesquisadores em educação matemática que estavam mais concentrados na AERA.

Somente em 1960, o NCTM parece apresentar maior preocupação com a pesquisa em educação matemática a partir da proposta de criação de uma revista especializada, movimento esse devido às interconexões entre educação, educação matemática e outras áreas do conhecimento, em especial da Psicologia da cognição. Nomes como Piaget, Bruner, Skinner, entre outros, despontam nesse momento nas discussões em educação, bem como os bourbakianos com o movimento da Matemática Moderna.

O movimento de trabalho e a dinâmica da operacionalização das ideias em educação matemática foram intensos desde a época inicial mencionada. Em 1963, foi criado um centro de referência chamado de *Internacional Clearing house on Science and Mathematics Curricular Development* e, em 1969, foi realizado o primeiro congresso de educação matemática internacional, na França - Internacional Congresso on Mathematics Education-ICME 1. Vale aqui enunciar os congressos seguintes, que vêm ocorrendo a cada 4 anos: ICME-2, 1972, na Inglaterra; ICME-3, 1976, na Alemanha; ICME-4, 1980, nos Estados Unidos; ICME-5, 1984 na Austrália; ICME-6, 1988 na Hungria; ICME-7, 1992 no Canadá; ICME-8, 1996 na Espanha; ICME-9, 2000 no Japão; ICME-10, 2004 na Dinamarca; ICME-11, 2008 no México e ICME-12, 2012 na Coreia do Sul.

No Brasil, o Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM e o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - SIPEM, ambos organizados pela

Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM são encontros que agrupam educadores e pesquisadores em educação matemática, brasileiros e estrangeiros.

No que se refere ao encontro de pesquisadores em educação matemática no Brasil, vale aqui relatar um movimento que se deu com a criação de um Grupo de Trabalho - GT Educação Matemática - no encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Matemática - ANPEd, reunião especialmente importante de educadores/pesquisadores brasileiros em educação. Segundo Igliori (2004), foi proposta à ANPEd a criação desse GT dado que as reuniões promovidas pela SBEM dedicavam-se mais a estudos voltados ao ensino e à aprendizagem da matemática. Tal criação foi, de algum modo, polêmica, dado que um grupo contrário a ela defendia que essa criação ocasionaria um maior afastamento dos pesquisadores em relação aos professores. Essas discussões culminaram na criação do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GE), cujos trabalhos não seriam financiados, como se dá em outros Grupos de Estudos. Dois anos depois, em 1999, o GE transformou-se em GT, que é considerado um grande fórum de trabalho, com o importante papel de aglutinação e divulgação de pesquisas acadêmicas em Educação Matemática.

Ainda em termos de produção e divulgação dos estudos e pesquisas em educação matemática, podemos destacar as revistas *Bolema* (UNESP-Rio Claro) e *Zéteiké* (FE-UNICAMP) entre outras.

2.3.2 Educação matemática: um campo (misto) de pesquisa

Segundo Rico & Sierra (2000, p. 352), Educação Matemática é “todo sistema de conhecimento, instruções, planos de formação e finalidades formativas que formam uma atividade social complexa e diversificada relativa ao ensino e à aprendizagem da matemática”. Ainda que muito bem definido em Rico & Sierra, consideramos que o entendimento das ações e modos de direções da Educação Matemática demanda constantes esclarecimentos, dada a sua complexidade e transdisciplinaridade.

É comum a utilização dos termos educação matemática e didática da matemática como sinônimos. Alguns autores os diferenciam, como em Rico & Sierra (2000), acreditando que a Didática da Matemática seja um campo dentro da Educação Matemática. Segundo os autores, a Educação Matemática pode ser compreendida/analizada a partir de três campos diferentes de atuação.

O primeiro refere-se ao “conjunto de conhecimentos, artes, destrezas, linguagens, convenções, atitudes e valores, centrados em matemática os quais são transmitidos por meio do sistema escolar”, ou seja, refere-se ao ensino e a aprendizagem de matemática (Rico & Sierra, 2000, p. 81).

O segundo campo refere-se à análise e ao estudo de tudo aquilo que dá condições para que ocorra o ensino e aprendizagem de matemática, por exemplo, o desenvolvimento profissional dos professores.

O terceiro, por sua vez, também nomeado pelos autores como Didática da Matemática, refere-se a uma disciplina científica que estuda questões e problemas da educação matemática.

Em se tratando da Educação Matemática como um campo puramente investigativo, Sierpiska & Kilpatrick (1998) colocam a questão das relações com outras áreas do conhecimento, operacionalizadas em diversos estudos de diferentes autores, pois investigações do campo da Educação Matemática costumam levar em conta pontos de vista relativos à Psicologia, à Sociologia, à Antropologia, à História, entre outros de cunho científico. Nesse misto de influências, a Educação Matemática torna-se um campo próprio que permite investigações inerentes - por exemplo, como organizar atividades matemáticas para determinados públicos, como estruturar um discurso matemático, entre outros.

Ainda segundo Rico & Sierra (2000), aquele que atua no âmbito da Educação Matemática tem sido denominado educador matemático, o qual tem como objetivo ensinar e problematizar conhecimentos que auxiliem na formação de pessoas em geral. Segundo o autor, além dos professores de matemática, podem ser considerados como educadores matemáticos os autores de livros didáticos, assessores curriculares e os investigadores em Didática da Matemática.

Ao procurar definir e entender quem são aqueles que atuam no campo da Educação Matemática, é importante explicitar quais foram os objetos de estudo desse campo de investigação ao longo do tempo. Santos (2001) apresenta um panorama de tais objetos de investigação. Apresento-os resumidamente, a seguir, levando em conta os próprios termos do autor:

- Década de 60 – atitudes e modos de aprender;
- Década de 70 – sair da biblioteca e se aproximar da sala de aula;
- Década de 80 – relação entre a complexidade da prática e os construtores teóricos;
- Década de 90 – perspectivas de mudança e inovação curricular.

Também com o propósito de entender e discutir os objetos de estudo da Educação Matemática, Sierpinska & Kilpatrick (1998) tratam sobre o inquérito de Mura, que apresenta um vasto leque de pontos de vista de educadores matemáticos sobre quais são ou deveriam ser seus objetos de estudo. Alguns dos pontos do inquérito apresentados estão listados a seguir.

- Ensino da matemática: observar e analisar o fenômeno do ensinar;
- Aprendizagem da matemática: observar e analisar a forma como o aluno aprende.
- Indagação teórica;
- Indagação prática: arte ou disciplina aplicada para melhorar o ensino e aprendizagem;
- Não é uma disciplina em si própria, é uma integração entre Matemática, Psicologia, Epistemologia, Sociologia e Filosofia;
- Todos os aspectos da aprendizagem e do ensino da matemática – ponto de vista do próprio Mura.

Com base nos depoimentos e posições aqui apresentados, pode-se concluir que, apesar de consolidada a visão da Educação Matemática como campo de investigação, ela ainda se encontra em estado emergente, pois existem inúmeras diferenças teóricas e metodológicas entre os grupos de investigação, assim como uma distância considerável entre o que o meio acadêmico investiga e a aplicação prática para

transformações do ensino e da aprendizagem da matemática na escola. (Godino, 2003).

2.3.3 Caminhos (atuais) para o ensino e a aprendizagem

Partindo da consideração apresentada por Godino (2003) com relação à distância daquilo que, muitas vezes, o meio acadêmico investiga e sua aplicação prática no cenário escolar, trago aqui uma tentativa de visualização organicista da Educação Matemática nos últimos 30 anos, sob o ponto de vista dos métodos como caminhos para levar à aprendizagem da matemática.

A partir dos apontamentos e reflexões de Domite (2005), apresentaremos aqui tal movimento, codificado como caminhos na direção do ensino e da aprendizagem de Matemática. Vale aqui destacar a ênfase dada por Domite de que grande parte desses caminhos têm origem na visão de educadores e cognitivistas que reconhecem o conhecimento como resultado da ação própria por parte do aprendiz. Como bem diz Domite (2005, p. 15), a ênfase está em “romper com as explicações previamente preparadas pelo professor, assim como lançar a perspectiva de colocar o aluno em ação, possibilitando-lhe buscar uma relação de maior autonomia com o conhecimento matemático”. Os caminhos que discorreremos são: as atividades, a resolução de problemas, a formulação de problemas, a modelagem matemática, a Matemática e a Etnomatemática.

Das atividades – o caminho intitulado atividades, como bem explicita Domite (2011), tem na sua essência a ideia de ação (atividade → ativo → ação). Em geral, o trabalho pedagógico por essa via tem como proposta de trabalho a apresentação, pelo professor, de um material de manipulação ou de um jogo para dar início ao processo de aprendizagem. O professor, neste cenário, figura como aquele que deve propor questões que façam com que os educandos encaminhem soluções, elaborando relações próprias.

O caminho das atividades rompe com a ideia de que cabe ao professor simplesmente explicar aquele conteúdo, mas sim que se preocupe com a participação ativa do aluno, no sentido de que, tendo maior autonomia para encaminhar soluções, o aluno aprenda matemática de modo mais significativo.

Nesta perspectiva, reconhece-se a importância e valoriza-se a interação professor-aluno e aluno-aluno para desenvolver ideias e pensamentos sobre determinado conteúdo matemático.

Da resolução de problemas - por volta de 1980, a Resolução de Problemas surge com vigor, em especial nos Estados Unidos, como foco central das discussões em educação matemática. Desde então, esse caminho aparece fortemente como fenômeno a ser analisado nos trabalhos de investigação – em especial, naqueles de cunho curricular e métodos para aprendizagem – assim como tema de seminários, colóquios, conferências e cursos de formação de professores.

O método descrito como resolução de problemas parte da perspectiva de que se pode apresentar dilemas/situações, com texto pronto, para os alunos, sugerindo que procurem resolver esses problemas com o mínimo de auxílio do professor, desenvolvendo, assim a disposição para resolver situações-problema, em especial, de cunho matemático. A resolução de problemas nasce na ênfase dos processos heurísticos, como um meio central de construção do conhecimento matemático (Polya, 1985).

Cabe ao professor apresentar um problema (matemático), em geral por ele formulado, e se organizar como gerenciador da solução encaminhada pelos alunos.

Da formulação de problemas - o caminho da formulação de problemas, de algum modo, se opõe ao da resolução de problemas, pois nesta perspectiva, o professor não propõe um problema (pronto) sem considerar momentos anteriores de problematização por parte do aluno frente a um assunto, matemático ou não. A proposta está em proporcionar um ambiente que oferece condições para que o aluno ou grupo de alunos formule seus próprios problemas.

Da modelagem matemática - a modelagem matemática, como caminho para o ensino e a aprendizagem da matemática, propõe, em geral, que se tome como ponto de

partida uma situação do mundo real, a partir da problematização de um tema gerado/apreciado pelos alunos. Da problematização do tema, problemas serão formulados no próprio grupo fato que se opõe à resolução de problemas como um dos caminhos no qual o enunciado de uma situação-problema se apresenta de modo pronto pelo professor.

Neste sentido, o caminho da modelagem matemática considera, de algum modo, o contexto social do aluno. Segundo Domite (2013), a modelagem matemática tem no seu cerne a sugestão de desencadear processos de aprendizagem a partir de momentos em que o aluno sente a necessidade de compreender situações de sua realidade e, por isso, problematizá-las.

Segundo Domite (2013), ambos, formulação de problemas e modelagem matemática, foram tomando força e sentido no âmbito do ensino e da aprendizagem da matemática pelo fato de ter como foco as seguintes preocupações. Assim, Domite (2013), afirma

- perguntar é fundamental para conseguir experiências positivas no processo ensino-aprendizagem;
- a prática pedagógica da matemática é um motivo fecundo para a transformação social. O professor de matemática pode atuar não só no desenvolvimento do educando como ser cognitivo, mas também, como ser social e político, aguçando-lhe o espírito crítico de modo a torná-lo capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

Da Materacia - a Materacia - caracterizada como outro caminho, nos últimos anos, para o ensino e a aprendizagem da matemática (Domite, 2011) – é vista por Skovosmose (2001) como modos do sujeito interpretar e atuar mediante uma situação social relacionada à matemática. Neste sentido, tal dinâmica tem sido parte das discussões da Educação Matemática Crítica, movimento da educação matemática cujos estudiosos têm estado atentos em levar em conta tal possibilidade do educando: ser um cidadão mais ativo no desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Ainda segundo Domite (2011), D'Ambrosio tem encaminhado um programa para a construção de uma nova perspectiva curricular por meio de standards - *literacia*, *materacia* e *tecnacia* - como processos integrantes de uma configuração crítica, de

instrumentos comunicativos, analíticos e tecnológicos necessários para a vida no século XXI.

Dos projetos - os *projetos* podem ser entendidos como um caminho guiado por um tema-problema que favorece a interpretação matemática, a análise e a crítica (como revisão dos pontos de vista iniciais) de uma situação oriunda de tal tema-problema. Como bem afirma Hernádes (1998), cada percurso de ensino e aprendizagem é singular e é trabalhado com diferentes tipos de informação.

Conforme Machado, a atitude de tomar o caminho dos projetos como uma proposta de ensino (de matemática) fundamenta-se em seis valores: cidadania, profissionalismo, tolerância, integridade, equilíbrio e personalidade.

Ao considerar os “projetos” como um dos caminhos para o ensino e aprendizagem, Hernádes (1998) ressalta as características de tal movimento pedagógico-educacional: a) desenvolvimento de atitude de cooperação (professor aprendiz e não especialista); b) conexões entre fenômenos e questionamento frente a ideia de uma versão única da realidade; c) a singularidade de cada percurso trabalhado a partir de diferentes tipos de informação; d) docente aprende a escutar - do que os outros dizem também podemos aprender; e) diferentes formas de aprender aquilo que o professor quer ensinar - não se sabe se o aluno aprenderá isso ou outras coisas; f) aproximação aos problemas de outras disciplinas e outros saberes; g) forma de aprendizagem que leva em conta que todos os alunos podem aprender e, h) aprendizagem está vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição.

Da Etnomatemática - a Etnomatemática traz em sua essência, como uma subárea de estudos da Educação Matemática, a busca da compreensão e valorização das raízes culturais do conhecimento matemático. O termo Etnomatemática tem como propósito compreender a maneira como indivíduos e povos, segundo D’Ambrósio (1997, p.27)

[...] têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e associados a esses, técnicas, habilidades (teorias, techné, ticas) para explicar, entender, conhecer, aprender (matema), para saber e fazer como resposta a necessidades de

sobrevivência e de transcendência, em ambientes naturais, sociais e culturais (etnos) os mais diversos.

A construção do conhecimento etnomatemático é vista pelos estudiosos da Etnomatemática (D'Ambrosio, Sebastiani Ferreira, Gazzeta, Knijnik, Monteiro, Gonçalves, Powell, Bishop, Gerdes, Barton, Alanguí, Domite e outros) como um movimento intrínseco da cultura e, portanto, em cada comunidade sociocultural se constitui a partir de características e relações específicas do grupo.

De acordo com Domite (2012), a Etnomatemática tem sido, por um lado, muito bem-sucedida ao desenvolver-se, em educação, como um modo de explicitar/legitimar as relações quantitativas e espaciais implícitas no saber-fazer de um grupo, de modo a revelar, como bem diz a autora – da técnica ao significado - as diferenças, de um grupo social/étnico para outro, no que se refere a tais relações. De outro lado, mesmo que para D'Ambrósio (1990), a grande preocupação para a difusão da Etnomatemática esteve em levá-la para a sala de aula como um caminho para ensinar matemática, Domite (2012) afirma que ainda está engatinhando o movimento no sentido da Etnomatemática como prática pedagógica.

E nessa perspectiva, de dificuldade de incorporação da Etnomatemática enquanto um meio/caminho para o ensino e aprendizagem da matemática, Domite (2012) traz como hipótese que, de algum modo, alguns pesquisadores e/ou professores de matemática parecem indiferentes às distinções de classe e de cultura, enquanto outros parecem querer eliminar tais distinções, considerando os alunos todos iguais.

De toda maneira, vale aqui retomar as reflexões de Fasheh (1982) que descreve com ênfase o valor de encaminhar os processos de ensino e aprendizagem de matemática com base em experiências culturais. Segundo Fasheh (1982, p.8)

Ensinar matemática por meio de experiências culturais e pessoais relevantes ajuda os alunos a conhecer mais sobre realidade, cultura, sociedade e eles próprios. Isso irá, em troca, ajudá-los a ficar mais atentos, mais críticos, mais apreciativos e mais confiantes. Irá ajudá-los a construir novas perspectivas e sínteses [...] e procurar novas alternativas e, esperamos, ajudá-los a transformar algumas estruturas e relações existentes.

Refletindo sobre as considerações de Domite (2005), podemos inferir que são diferentes os caminhos/métodos que sugerem direções de como encaminhar os trabalhos pedagógico-educativos, grande parte deles com foco na ação e autonomia por parte do aluno. Alguns deles enfatizando uma perspectiva mais ou menos democrática dos processos de ensino e aprendizagem da matemática escolar - apontando com mais ênfase para processos educativo-dialógicos, e potencial de levar as questões sociais e culturais nos processos de ensino e aprendizagem da matemática.

2.3.4 A Educação Matemática nos PCN e os Temas Transversais

Como bem conhecido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um documento oficial que tem por finalidade oferecer diretrizes a cada componente curricular.

A proposta de uma organização educacional do tipo, como bem salienta Kilpatrick - em seu artigo “Uma tarefa inacabada: desafios aos educadores matemáticos para as próximas décadas”, publicado em 2004 -, não deve ser vista como um “livro sagrado” para consulta e orientação, mas sim como um instrumento para: a) ajudar os educadores e educadoras como reflexão; b) identificar direta ou indiretamente questões que os educadores vêm debatendo e, então, esclarecer situações de desenvolvimento profissional e, c) servir como uma plataforma para reflexão, discussão e debate em termos profissionais.

Com relação a cada uma das disciplinas e, portanto, também em relação à Matemática, os PCN se comunicam com o leitor pelos itens:

- a caracterização da área;
- uma breve trajetória do ensino;
- o que é o conhecimento matemático;
- o papel da matemática;
- a matemática e os temas transversais;

- como se caracterizam o aprender e o ensinar em matemática;
- os recursos para as aulas de matemática;
- os objetivos da área no ensino;
- os conteúdos que devem ser trabalhados organizados em blocos;
- a avaliação em Matemática;
- os conteúdos que devem ser trabalhados organizados em tipos: conteudinais, procedimentais e atitudinais;
- orientações didáticas sobre alguns conteúdos.

De um modo geral, os parâmetros curriculares caracterizam a Matemática como uma área de grande utilidade na sociedade, enfatizando que a sua democratização deve ser uma meta. Assim, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos precisam ter significado para o aluno, de forma que não sejam tratados linearmente, mas que sejam estabelecidas conexões (aluno – conteúdo – disciplinas – cotidiano), pautadas na ação por parte do educando.

O documento destaca a importância do contexto histórico para o estudo da Matemática de forma a possibilitar a compreensão de sua importância. Além disso, recursos diversos podem ser utilizados para a promoção da aprendizagem: jogos, livros, vídeos, calculadoras, tecnologia, entre outros – com atenção por parte do professor para análise e reflexão das atividades propostas e dos resultados obtidos.

O documento, na verdade, apresenta esses recursos como caminhos para fazer matemática na sala de aula; no entanto, vale aqui uma reflexão se as terminologias “caminho” e “recursos” referem-se a uma mesma questão, já que, em geral, entende-se caminhos como um método, uma forma/atitude de preparar o ambiente para o aprendizado e recursos são ferramentas que podem ou não participar desse caminho, sempre com a intenção de viabilizar a aprendizagem. Nas reflexões de Domite (2005) sobre métodos em Educação Matemática, percebemos que a autora descreve muito mais que um recurso é quase como uma escolha de postura de como ensinar matemática. Os recursos tais como história da matemática, tecnologia computacional, jogos, livros paradidáticos, vídeos, entre outros, podem participar de diversos dos

métodos/caminhos enunciados por Domite, de forma a auxiliar o aluno a aprender, o que não é apontado pelos PCN.

Os PCN propõem uma divisão dos conteúdos matemáticos em tópicos - Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Embora esses tópicos sejam apresentados separadamente, o próprio documento reconhece que os assuntos não devem se limitar a apenas um dos tópicos, mas sim, salienta que o professor encaminhe a aprendizagem preocupado com conexões entre esses. Vale destacar a grande preocupação em, de fato, trabalhar conteúdos que façam parte da vida cotidiana, reforçando a pretensão do documento em preparar os alunos para o mundo do qual fazem parte.

Outra grande sugestão inicial do documento é a da interdisciplinaridade, como proposta curricular, porém essa não é enfatizada, ao longo do documento, visto que, ao fazer uma busca textual simples, encontramos a palavra interdisciplinar uma só vez mencionada/discutida quando se trata de temas transversais e uma outra vez como título de um dos livros, nas referências bibliográficas.

É importante salientar que tal documento é, de algum modo, inovador ao destacar a importância da conexão da Matemática, no âmbito da educação matemática com outras áreas de ensino, enfatizando a realização de trabalhos conjuntos com os outros componentes curriculares em determinados blocos de conteúdo. Por um lado, mesmo não reconhecendo os PCN como um “livro sagrado”, que se proponha a orientar em passos detalhados uma tal conduta, consideramos que o tratamento dado à inter-relação entre as disciplinas ficou apenas no campo das ideias iniciais do documento, já que não são apresentadas reflexões, exemplos ou orientações.

Por outro lado, a criação de um espaço especial de discussão sobre Temas Transversais ao longo de todo o material dos PCN - há três volumes dedicados aos Temas Transversais e, nos volumes de cada componente curricular, há também uma pequena seção, - é um dos movimentos mais significativos e valiosos em termos de inter/transdisciplinaridade no contexto da Educação Matemática.

A transversalidade, assim como indica o prefixo trans, está relacionada àquilo que atravessa, no caso, perpassa os componentes curriculares. O objetivo está na

compreensão do mundo e de toda a sua complexidade (Nicolescu, 1999), o que vai contra a ideia de ensino fragmentado e isolado entre os componentes e, até mesmo, dentro de cada componente.

Observando a proposta da transversalidade no contexto escolar, de algum modo, vejo que a grande dificuldade de colocar tais ideias em prática pode estar na essência disciplinar que está enraizada na cultura escolar. Para esta mudança de visão, há um caminho longo a ser percorrido no que diz respeito, por exemplo, à formação inicial dos professores e à estrutura escolar.

Como bem diz Machado (1993), tanto as disciplinas quanto as atividades que relacionem diversas disciplinas deveriam ser dispostas na forma de uma rede, de uma teia de significações. Assim, o importante não seria conhecer um significado em si, mas a construção de um significado a partir das relações que podem ser estabelecidas entre diversos significados.

Pensando, então, numa ação transdisciplinar, é comum a referência aos seguintes princípios filosóficos, segundo Alvarez et al, in Mendes (2009, p. 13)

- aprender a conhecer e estabelecer pontes entre diferentes saberes e seus significados para a vida cotidiana – religação dos saberes;
- aprender a fazer e utilizar-se desse fazer na solução dos problemas emergentes no mundo social, cultural e profissional – criatividade;
- aprender a viver em conjunto desenvolvendo uma atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional – reconhecer-se a si mesmo face a outro;
- aprender a ser de forma permanente, considerando que a construção da pessoa humana passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal e que aprender a ser é também conhecer e respeitar o que liga o sujeito e o objeto – construção transpessoal.

Observando tais princípios, segundo Mendes (2009), o caminho da transversalidade faz com que seja formado um indivíduo diferente, dando origem a uma sociedade nova – e melhor. Dentro de uma abordagem transversal, há uma série de fatores a serem considerados: “o contexto, a trajetória pessoal, os intercâmbios

socioculturais, os diálogos entre os diversos significados das informações produzidas e utilizadas em cada contexto social, bem como a importância dessas informações ligadas aos possíveis temas” (Mendes, 2009, p. 14). Dentro de um cenário escolar, para serem trabalhados todos esses aspectos, a proposta é que se trabalhe por projetos relacionados a temas pré-selecionados.

Nos PCN, são elencados os temas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural. Com relação à Matemática, sugere-se que contribua para o desenvolvimento das questões relacionadas aos temas, tornando o aluno um sujeito integral e que pratique a cidadania.

Com relação ao volume de Matemática, na seção referente aos Temas Transversais, nos temas Ética e Orientação Sexual, não são colocados exemplos práticos de como se trabalhar a Matemática. Com relação à Ética, propõe-se que os alunos desenvolvam atitudes de confiança, de colaboração e de solidariedade.

Dentro do tema Meio Ambiente, não são apresentados exemplos de como trabalhar a Matemática e desenvolver o tema, mas afirma-se que, ao trabalhar o tema Meio Ambiente, a Matemática terá ganhos, pois desenvolvem-se “ferramentas essenciais em conceitos (médias, áreas, volumes, proporcionalidade, etc.) e procedimentos matemáticos (formulação de hipóteses, realização de cálculos, coleta, organização e interpretação de dados estatísticos, prática da argumentação, etc.)” (Brasil, 1998, p.27).

Dentro do tema Saúde, apresenta-se a análise do peso, da altura e da musculatura como exemplo de atividade matemática que desenvolve esse tema e como contribuição para o desenvolvimento saudável desse aluno. E, dentro do tema Pluralidade Cultural, coloca-se a valorização da utilização da matemática por diferentes grupos culturais, um pouco do que fala a Etnomatemática.

A não exemplificação de como trabalhar, efetivamente, tais temas, vem da preocupação de que isso possa gerar insegurança e desinteresse por parte dos educadores em trabalhar com Temas Transversais, visto que esses, possivelmente, não tiveram subsídios em sua formação inicial ou continuada para lidar com essa visão mais ampla.

Ao propor o desenvolvimento da Matemática e de temas transversais conjuntamente, os PCN mostram, mais uma vez, a preocupação com a formação integral desse aluno e colocam cada componente curricular como corresponsável para que esse desenvolvimento ocorra sob diversas perspectivas. Portanto, se não houver o entendimento e o estudo por parte de todos os envolvidos, o trabalho ficará comprometido.

Todas as sugestões dos PCN supracitadas reforçam uma das propostas iniciais do documento que diz respeito às mudanças no currículo da área de Matemática, pois, para que o aluno seja desenvolvido integralmente, da maneira como é proposta pelos PCN, é necessário que haja uma mudança radical nas formas de ensinar/aprender matemática ainda vigentes em diversas instituições - que se preocupam apenas em preparar os alunos para os exames externos ou vestibulares (instrumentos que, pouco a pouco, sofrem mudanças também). Mudanças essas que têm que ter o mesmo fim: a formação integral dos educandos.

3º ATO - ARTE/EDUCAÇÃO, TEATRO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Cena 3.1 Sensibilizando a educação matemática

Ao realizar a caracterização das ciências definidas como exatas – embora essa classificação seja discutível - é comum a referência à razão, ao desenvolvimento racional do indivíduo. De fato, a filosofia cartesiana transformou o mundo, pois, até então, a força divina regia as leis do universo e este passa a ser regido por leis mecânicas e quantitativas. Retomando as ideias de Read (2001) e Sabba (2004), dentro dessa visão racional, Ferreira (2004) afirma que às ciências definidas como exatas está delegada a função de desenvolvimento apenas da função lógica relativa ao pensamento.

Em contrapartida, em se tratando da Arte, é comum a referência a aspectos emocionais do indivíduo, à sensibilidade, à educação estética. Gusmão (2013) coloca-se a favor da sensibilização da Educação Matemática, considerando ser a sensibilização fundamental para a construção de saberes.

Read (2001), quando apresenta as possibilidades da Arte, coloca as experiências de autoexpressão (criação), observação (contemplação) e apreciação (troca de experiências) como de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, mas reforça a sua vontade de que esses aspectos se estendessem à educação escolar e que não ficassem relegados somente ao campo artístico. Trata-se de uma concepção estética da educação.

Pensando, então, numa concepção estética da educação matemática, pode-se colocar como fundamental o desenvolvimento do poder criador. Esse poder, que é tão forte e nítido quando consideramos o campo artístico, poderia ser uma grande contribuição ao campo da Educação Matemática. O prazer do ato criador é desmitificado e atribuído a artistas e cientistas, nas palavras de Huntley (1985, p. 32)

[...] sabemos que um dos prazeres mais intensos que a alma do homem pode experimentar é o da atividade criadora. Pergunte ao artista. Pergunte ao poeta. Pergunte ao cientista. Pergunte ao inventor ou ao meu vizinho que cultiva rosas premiadas. Eles todos conhecem a profunda satisfação associada ao momento do orgasmo da criação.

Neste sentido, a inserção do desenvolvimento da capacidade criadora seria uma das sugestões para a sensibilização da Educação Matemática, de forma que os educandos tenham a oportunidade de criar. Se em Arte o educando se sensibiliza ao realizar a sua própria arte, em Matemática, isso aconteceria pelo viés da descoberta, viabilizando, assim, o desenvolvimento da criatividade em Matemática, que, segundo Ostrower (2001), é um processo que faz parte da essência humana e de suas necessidades.

Mas como viabilizar essa prática? Um exemplo para ilustrar esse pensamento seria realizar atividades que possibilitassem ao aluno a experiência de reviver o ato da criação, da descoberta pelo qual passaram diversos matemáticos ao desvendar novas fórmulas e símbolos que revolucionaram a época em que viveram.

Aliada ao processo criador, segundo Gusmão (2013), está a imaginação, que é vista como subversiva pelos racionalistas, pois nega o já existente. Em se tratando do ensino e da aprendizagem da Matemática, é comum a apresentação de um conhecimento pronto e imutável; no entanto, a possibilidade de imaginar, de modificar, julgando o aluno como um ser pensante e autoral, poderia ser considerada.

Um exemplo que ilustra, na realidade, o usufruir da imaginação na educação matemática seria o seguinte: há diversas formas de se resolver uma situação-problema, no entanto, são comuns situações em que o aluno é limitado a pensar em sua resolução apenas pelo conteúdo que está aprendendo naquele momento, dispensando-se a sua autoria e imaginação, que seriam capazes de apresentar soluções espetaculares para a situação, por exemplo, por meio da representação artística.

O ato de demonstrar, em Matemática, também pode ser concebido como um ato estético, segundo Gusmão (2013, p.110)

Assim como em frente a uma obra de arte os sentimentos de um observador vibram em consonância com as formas, as harmonias, as proporções e os ritmos, o mesmo acontece com a matemática, quando estamos diante da compreensão de uma dada demonstração, como, por exemplo, na geometria.

De fato, quando a maturidade para entender o que é uma demonstração se desenvolve, ou mesmo quando se é capaz de realizar uma demonstração, um prazer diferente é despertado no indivíduo. É como se o indivíduo se sentisse num processo de elevação, como se estivesse diante de uma obra de arte. Além disso, a demonstração matemática desenvolve a intuição, habilidade fundamental em uma educação estética, segundo Read (2001) e segundo os estudos sobre Jung feitos por Sabba (2004), citados anteriormente nesta pesquisa.

A visualização – outro componente claro para o ensino e para a aprendizagem de Arte – é também presente em Matemática. Segundo Gusmão (2013), a visualização em Matemática pode facilitar a compreensão de conceitos – em especial os conceitos geométricos – e permite a organização do pensamento.

Por meio de tais exemplos e estudos, é possível perceber a possibilidade de se ensinar e aprender matemática por meio de uma educação estética, que considere o indivíduo como um ser integral e contemplativo. Dessa forma, a arte, que traz a sensibilidade do indivíduo à tona, poderia promover a construção de seus saberes.

E, retomando as reflexões de Domite (2005) – sobre a ação por parte do aluno em seu aprendizado –, a concepção estética da educação matemática parece, de algum modo, favorecer a forte atuação do aluno no momento em que aprende. Portanto, além de sensibilizar e desenvolver um olhar estético com relação à educação matemática, a concepção estética vem ao encontro da proposta de tornar o aluno ativo ao aprender.

Cena 3.2 Arte e matemática: alguns exemplos apresentados por Herbert Read

A educação estética é considerada por Read (2001) como a educação dos sentidos, de forma que o indivíduo se relacione da forma mais harmoniosa possível com o mundo em que vive. Uma das formas para que isso ocorra é por meio da contemplação. E, quando contemplamos uma obra de arte, seja ela feita pela mão humana ou pela natureza, podemos observar a presença da matemática.

Figura 1 - O Homem Vitruviano, 1490.

No livro de Herbert Read, a “Educação pela Arte”, o autor fala sobre o número de ouro e sobre a proporção áurea, a presença de ambos na natureza e a relação que têm com a beleza e perfeição das formas naturais. A proporção áurea ocorre quando, ao traçar uma linha reta sobre um corpo ou objeto e dividi-lo em duas partes, a relação entre a parte menor e maior é a mesma relação da maior parte para o comprimento inteiro da linha. E, calculando essas relações, ambas devem dar aproximadamente 1,62. (Read, 2001)

Nos alvéolos de uma colmeia, por exemplo, encontramos figuras matemáticas em que esse número de ouro está presente. Acreditava-se que essas figuras apareciam nas colmeias por serem as que requeriam menor quantidade de cera, mas descobriu-se que, aliada a esse fato, a ação de forças físicas, naturalmente, conduz a cera ao formato desses alvéolos.

Figura 2 - Nos alvéolos de uma colmeia, encontramos figuras matemáticas.

Ao soprar bolhas de sabão em um recipiente, acontece o mesmo, pois as bolhas, ao se comprimirem, formam os prismas hexagonais, como nas colmeias, reforçando a tese de que as forças físicas que atuam sobre as colmeias conduzem à perfeição de seu formato.

As proporções matemáticas perfeitas relacionadas ao número de ouro e à razão áurea são também encontradas, segundo o autor, em cristais, olhos de besouros, nas células e nos flocos de neve. No entanto, o autor enfatiza que não só em formatos retilíneos e regulares está a beleza da matemática da natureza, estando presentes também nas conchas, que são formas curvilíneas.

Figura 3 - As proporções matemáticas perfeitas aparecem em formas curvilíneas da natureza.

São também encontradas nos florícolos do girassol, nas escamas das pinhas dos pinheiros e na disposição das folhas de muitas plantas.

Os ossos são estruturas que estão em meio à tensão e à pressão às quais o corpo é submetido, sustentando-o, bem como as pontes construídas pelo homem também são sujeitas a cálculos matemáticos e físicos para que se sustentem suspensas no ar e tenham também a sua beleza e utilidade.

Essas proporções e números que indicam a perfeição, encontradas na natureza ou nas obras de arte, fazem com que os indivíduos tenham sensações de prazer ao contemplarem-nas, conforme Read (2001, p. 21)

A essa altura, o que eu gostaria de enfatizar é que, quando chamamos essas coisas de “bonitas”, estamos realmente admitindo que certas proporções matemáticas fazem surgir aquela emoção em nós que normalmente associamos com as obras de arte. O que vou sugerir daqui para frente é que, quando sem pensar, usamos o mesmo adjetivo para descrever coisas aparentemente diferentes, não estamos sendo descuidados ou ilógicos, mas fazendo uma identificação inconsciente de qualidades similares.

Podemos assim, por meio das palavras de Read, identificar o belo e contemplá-lo em obras de arte, em obras da natureza e conceber a ideia de que a beleza das proporções matemáticas nelas está presente e se fazem “bonitas” tanto por seu aspecto de aplicabilidade à obra quanto à sua beleza em si própria.

Cena 3.3 Educação matemática e teatro – Interfaces

Nesta seção, serão apresentados estudos e trabalhos já realizados nos âmbitos da Educação Matemática e do Teatro.

3.3.1 A pesquisa no banco da Capes – resultados e hipóteses

O presente trabalho teve mudanças de rumos de acordo com os caminhos pelos quais foi percorrendo e, principalmente, a partir dos resultados encontrados. Inicialmente, a vontade era traçar um panorama sobre os trabalhos que estivessem no âmbito de possíveis relações entre Educação Matemática e Teatro.

Para configurar esse mapeamento, seriam feitas buscas no banco de teses e dissertações da CAPES. Foram registrados os resultados das buscas e decidiu-se descrevê-los pela relevância que tiveram ao longo desta pesquisa, além de terem possibilitado reflexões que serão também relatadas.

A busca é feita por meio de indicadores escolhidos previamente e o retorno dos dados é apresentado por meio do encontro dessas palavras no corpo do trabalho. Muitas vezes, essas palavras aparecem no corpo do trabalho, mas esse não tem qualquer relação com a temática pesquisada. Para chegar a essa conclusão, basta ler o título e o resumo que também aparecem no site de buscas da CAPES. Os resultados das buscas não são de trabalhos diferentes, há trabalhos que pertencem, concomitantemente, a mais de uma busca. Na primeira busca, com os indicadores educação, matemática e teatro, foram obtidos sete resultados. Apesar da obtenção inicial de sete resultados, expostos na tabela 1, desses, apenas quatro relacionavam-se ao tema (trabalhos números 1, 3, 4 e 7).

Dentre os 4 trabalhos destacados como relacionados ao tema, apenas os trabalhos das pesquisadoras Andrea Gonçalves Poligicchio e Thaís Philipsen Grützman, de fato, tinham como foco principal a educação matemática e a arte teatral.

Esses trabalhos abordam o tema na Escola Básica e no Ensino Superior, respectivamente.

Quadro 1 – Pesquisas com a temática Arte/Educação

Título	Autor	Ano	Origem
1. Teatro: materialização da narrativa matemática	Andréa G. Poligicchio	2012	USP
2. Educação sonora: encontro entre ciências, tecnologia e cultura.	Francisco N. Monteiro Júnior	2012	UNESP
3. A formação dos professores de matemática por meio dos jogos teatrais	Thaís P. Grützmann	2009	PUC-RS
4. A imersão em um mundo mágico e maravilhoso: um estudo sobre a obra literário-educacional de Mário Tourasse Teixeira.	Rachel Mariotto	2009	UNESP
5. Educação ambiental não-formal, nas escolas do ensino fundamental de Campo Grande, MS, em 2005 e 2006 - ações conjuntas com responsabilidade social.	Nelson L. de Oliveira Júnior	2006	UNIDERP
6. Cenas de conceituação: a aventura do movimento no ato de aprender.	Ulisses F. de Oliveira	1996	FE-USP
7. Teatro-educação na rede municipal de vitória: um estudo de caso.	Rose Mary F. Pereira.	2006	UFES

Fonte: Banco de teses CAPES. Indicadores utilizados: educação, matemática, teatro.

Com isso, percebeu-se que a realização de uma pesquisa que se caracterizasse como estado da arte ficaria comprometida, dada a pouca quantidade de trabalhos acadêmicos que tivessem como foco o tema em questão.

Após ter obtido tais resultados, nasceu o interesse por saber se, realizando uma nova busca no banco de teses e dissertações da CAPES procurando trabalhos que estivessem relacionados à Matemática e à Arte, seriam encontradas mais referências. Nessa busca, utilizando os indicadores matemática e arte, encontramos 76 trabalhos, mas apenas 21 que de fato estivessem relacionados à Arte e a Matemática.

Pela leitura dos resumos dos 21 trabalhos que estavam relacionados a esse tema, percebe-se que a maior parte dos trabalhos na área de Educação que envolve Matemática e Arte está relacionada, principalmente, às Artes Plásticas. Diante de tais constatações, emerge a pergunta: por que há poucos trabalhos acadêmicos que relacionem Educação Matemática e Arte, em especial o Teatro?

A partir das leituras e pesquisas realizadas, foram levantadas três hipóteses na tentativa de responder a tal questionamento. Tais hipóteses referem-se: ao foco dos estudos de Ana Mae, à característica disciplinar dos docentes e a um possível desinteresse dos professores de Matemática pela arte cênica.

Conforme foi citado anteriormente, uma das hipóteses está relacionada às leituras realizadas sobre Arte/Educação. Ana Mae, expoente nos estudos sobre essa área, em seus textos, parece remeter-se com mais frequência às artes visuais, à cultura em museus e outros espaços de exposição de obras de arte. Em seu currículo *lattes*, nota-se que seus temas de estudo também convergem nessa direção. Por exemplo, alguns de seus temas de estudo atualmente são: *História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais*. A tese de livre docência da pesquisadora, *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*, também se refere a tal temática.

Sendo assim, parece razoável pensar que os estudos de Arte/Educação no campo das Artes Cênicas estejam menos presentes em trabalhos que busquem relações com outras disciplinas, em especial a Matemática. Pois, estando o campo das Artes Visuais em maior destaque, parece natural que existam mais estudos que relacionem tal campo a qualquer outra disciplina.

Outra hipótese levantada na tentativa de responder ao questionamento inicial seria a fragmentação disciplinar comum no ambiente escolar. Silva (2010) aponta que essa forma de conceber o sistema de ensino é conhecida como intradisciplinar. Essa concepção caracteriza-se pela especialização dos estudos e das disciplinas, fragmentando-as. A autora considera que, embora tal especialização seja de relevância inquestionável, esse isolamento pode limitar a expressividade do conhecimento em questão tendo em vista que nos encontramos numa sociedade em que o conhecimento se dispõe em rede, de fácil acesso e de avanços rápidos.

Além disso, objetos de estudo não devem ser vistos como propriedades de determinadas disciplinas. Esses pairam no contexto real e pertencem simultaneamente a diversos campos. O fato é que os estudos apontam para uma integração entre as disciplinas, os estudos do professor Nilson José Machado são grande fonte para essa

visão integral da educação. Podemos observar ainda o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que caminha para uma visão de integralização entre as disciplinas e entre as disciplinas e o cotidiano do aprendiz.

Sendo assim, podemos considerar que os estudos em Educação que levam aos caminhos de integração de conteúdos e disciplinas ainda estão nos primeiros passos, portanto trabalhos que estudem relações entre áreas, ainda mais áreas consideradas tão díspares como Artes e Matemática, são poucos.

A terceira e última hipótese que se levanta sobre a falta de trabalhos com o tema supracitado seria relativa à distância que o profissional da área de Matemática tem, em geral, com relação às artes. Em um artigo da revista Zetetiké de 2010, os autores Duarte, Oliveira & Pinto tratam sobre a formação do professor de matemática e, baseados nos apontamentos de Tardiff, indicam que existe uma herança deixada desde a década de 30 que vincula a boa formação inicial do professor de matemática aos saberes matemáticos, esquecendo-se de levar em consideração aspectos pedagógicos e outros saberes advindos de outras fontes, como, por exemplo, fontes culturais.

Essa colocação nos leva a conceber a ideia de que, em decorrência dessa desvalorização do aspecto cultural na formação do professor de matemática - e talvez pela ausência de vontade do próprio professor -, esses acabam ficando distantes da prática ou da assistência de eventos artísticos, em especial, cênicos. Com isso, o professor pode ter poucas, ou nenhuma referência artística para que possa traçar planos de aulas que estabeleçam relações com essa área.

Diante de tais colocações, estão apresentadas as hipóteses levantadas na tentativa de justificar os poucos dados encontrados que relacionam Matemática e Arte, em especial, a arte cênica.

3.3.2 Um pouco sobre os trabalhos encontrados no banco da Capes

Dentre os poucos trabalhos encontrados no Banco da Capes que fazem referência ao ensino e à aprendizagem de Matemática/Teatro, dois trabalhos, de fato,

dedicaram-se a esse fim: o trabalho de Andrea Gonçalves Poligicchio e Thaís Philipsen Grützman.

O trabalho de Andrea Gonçalves Poligicchio

“Teatro: materialização da narrativa matemática” é o título da dissertação da pesquisadora, defendida em 2012, na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Bonomi.

O objetivo da pesquisa consistia em responder às seguintes perguntas: “que relações existem entre o Teatro e a Matemática? É possível aprender/ensinar Matemática por meio do teatro? O teatro pode facilitar a aprendizagem de Matemática?”. Para fundamentar o trabalho, a pesquisadora enunciou dois capítulos. O primeiro sobre Educação sob o ponto de vista da formação integral de um indivíduo e o segundo sobre o Teatro, apresentando suas origens e características baseadas, principalmente, na obra “A ideia do Teatro” de Ortega y Gasset.

Ao longo do trabalho, a autora procura estabelecer relações entre o Teatro e a Matemática e apresenta uma proposta de trabalho que realizou em uma escola localizada em Osasco, na qual os alunos se utilizaram do teatro como ferramenta para aprender matemática. Na metodologia proposta pela autora, são escolhidos um conteúdo matemático e um conto para que esses se transformem num texto dramático, escrito pelo próprio aluno.

Após a leitura, consideramos que essa pesquisa não tem o mesmo objetivo a que nos propusemos pesquisar e, portanto, não participará de nossos estudos posteriores.

O trabalho de Thaís Philipsen Grützmann

O trabalho da pesquisadora, intitulado *A formação de professores de Matemática por meio de jogos teatrais*, trata-se de uma dissertação defendida em 2009, para o Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Regina de Souza Basso.

A autora se propõe a investigar de que forma os jogos cênicos podem contribuir na formação de professores de Matemática, estando presentes ao longo do curso de Licenciatura. Como inspiração para a realização dos jogos, a autora consultou o material de Viola Spolin, grande referência no campo do ensino de Teatro e procurou incorporar aos jogos, conteúdos matemáticos. Com esses jogos, a autora buscava desenvolver habilidades de comunicação, expressão, concentração e relacionamento e, ao mesmo tempo, buscava o desenvolvimento de conceitos matemáticos.

A proposta de Thaís mostra-se bastante interessante, pois, em geral, os cursos de Licenciatura, não só em Matemática, mas nas outras áreas também, destacam-se pelo aspecto de formação teórica – no campo da Educação e no campo específico da Licenciatura - e reflexiva, ao observar a prática; no entanto, não se vê a preocupação com questões de comunicação, imprescindível à prática do professor. Freire (1986, p. 57 apud Grützmann, 2009, p. 21) afirma que

Os professores assistem a tão poucas boas discussões em classe que evitam testar suas próprias habilidades como líderes de discussões. Eles ouvem poucos palestrantes estimuladores e críticos. Também não recebem treinamento de voz e arte dramática que lhes dê mais confiança em sua própria criatividade verbal.

Como fundamentos, a autora propõe-se, por um lado, a estudar a Educação sobre o ponto de vista da motivação e participação do educando, seja no âmbito da Escola Básica ou da Educação Superior e, por outro lado, a estudar a Educação Matemática e o Teatro (a origem e na educação).

A autora apresenta seu diário de campo descrevendo os jogos e as discussões propostas aos alunos. Depois, ao realizar entrevistas, a pesquisadora descobriu que um dos jogos preferidos pelos alunos foi o denominado “Dança no jornal” em que os alunos “exploraram o conceito de potência através de dobras consecutivas em uma folha de jornal, conforme troca-se de música; e “Ruas e vielas”, por seu dinamismo e espírito de estratégia por parte daquele que dá os comandos.” (Grützmann, 2009).

Como finalização do curso, os alunos foram divididos em grupos, escolheram um tema de matemática e cada grupo criou uma cena a ser apresentada aos outros colegas. No trabalho, as cenas aparecem como anexas e, embora desenvolvam o conteúdo de maneira superficial, vê-se grande potencial transformador nos alunos, pois o foco do trabalho e o desenvolvimento dos alunos apareceram durante todo o processo, conforme é esperado quando se propõe a educar, seja por meio da arte ou por qualquer outro meio.

Com isso, pode-se dizer que a pesquisa de Thais Grützmann pode ser considerada uma grande referência no que diz respeito ao campo de estudo do presente trabalho, pois se encaixa perfeitamente à ideia de educar por meio da arte, não utilizando as artes cênicas como simples ferramenta, mas como uma forma de expressão artística com toda a sua complexidade, que precisa de um estudo especial e de desenvolvimento, antes de ser simplesmente aplicada. O teatro é um fim em si mesmo, não se faz somente para servir a outro campo, mas para desenvolver habilidades que lhe são próprias.

3.3.3 Um pouco sobre os trabalhos de Ismael Roldán Castro e Maria Rosa Menzio

Os trabalhos de Ismael Roldán Castro e de Maria Rosa Menzio figuram o cenário internacional de experiências que se encontram no âmbito da Educação Matemática e Teatro.

O trabalho de Ismael Roldán Castro

O professor Ismael é licenciado em Ciências Físicas, em Arte Dramática e é Doutor em Ciências da Informação pela Universidade de Sevilla, Espanha, onde atualmente é professor associado do departamento de Comunicação.

Em 2002, Ismael publicou o livro *Teatromático* no qual conta sua história pessoal enquanto professor e ator, e também apresenta alguns textos dramáticos que envolvem conteúdos matemáticos. Como propósito ao escrever o livro, o professor Ismael descreve em Castro (2002, p. 14 e 15, tradução nossa)

Meu propósito fundamental é que muitos daqueles que sofreram um calvário matemático na escola por serem submetidos a provas de sobrevivência e filtragem elitista, definitivamente se sintam deformados matematicamente, vão para a cama com este livro e ali, morrendo de rir, conciliem placidamente o sonho com a matemática como nunca antes tivessem imaginado. Ao mesmo tempo, espero proporcionar elementos lúdicos para uma didática e divulgação da matemática alternativa, concebida como um autêntico espetáculo teatral que divirta e ensine, possível de se utilizar em contextos variados como a sala de aula, uma semana cultural ou um programa de televisão.

Assim, vê-se que o autor procurou um canal comunicativo para ensinar Matemática com o intuito de torná-la mais sensível e acessível àqueles que se encontram em processo de aprendizagem, que é um dos objetivos da Educação Matemática, segundo Rico & Sierra (2000), a saber, investigar os problemas e buscar soluções didáticas.

Ismael e um amigo acadêmico encenaram diversos esquetes com temas matemáticos e foram premiados num Concurso Europeu: Science on Stage, pela proposta de divulgar a ciência com humor. Apresentaram-se em outros países e deram entrevistas a diversos canais de televisão da Espanha, o que fez com que o trabalho ficasse bastante conhecido.

Por diversas vezes, as apresentações foram feitas a alunos adolescentes e a reação dos espectadores foi muito positiva, pois não esperavam aprender matemática com tanto humor e divertimento.

Em seu livro, Ismael apresenta a expressão “personagens-conceito”. Essa expressão surge da criação de esquetes em que o ator interpreta um conceito matemático, como se esse fosse um personagem, imbuído de características e personalidades próprias que auxiliam a compreender o conceito em si. Assim, Castro (2002, p. 16 e 17) afirma que

Como um ator que interpreta qualquer personagem que se proponha, também pode fazer o mesmo com personagens-conceito e não me refiro a personagens humanos da história da matemática, mas propriamente a personagens – conceito. Um professor de matemática (esse ator diário que produz um roteiro que elegeu para representar ao longo de sua vida) está capacitado para se identificar com a essência dos conceitos matemáticos.

Segue um trecho de um dos esquetes presentes no livro de Ismael, “La liberación de la potencia” que ilustra a definição criada pelo autor, personagem-conceito, onde Castro (2002, p. 60 e 61- tradução nossa) expõe

Base: (falando para si) Vamos que estou farta de aguentar sempre a este pesado expoente!

Expoente: (chateado com a raiva no comentário de sua base). Veja, me parece que te excedes um pouco. Realmente, constituo o fiel reflexo de sua vaidade patológica. Também algo que nos chamaram potência.

Base: E o pior desse caso é que ainda tenho que aguentar as insolências de um vaidoso!

Expoente: Vamos ver: meu valor como expoente não representa a sua essência? Acaso eu simbolizo a perpetuação de sua espécie?

Base: Isso eu não nego. Simplesmente se trata de que algum dia eu gostaria de descansar de você um pouco. Você é muito pesado, expoente!

Expoente: Entendi que por esses lugares matemáticos habitam uns seres chamados logaritmos que melhor nos podem ajudar.

Base: Pois agarre forte, que vou buscá-los na velocidade de um raio. [...]

Como se vê, o texto apresenta-se com muito humor, reforçando o que propõe o autor: divertir aquele que lê ou assiste. E, a partir da ideia de personagem-conceito, é possível desenvolver diversos elementos matemáticos de carga bastante abstrata, auxiliando a aprendizagem dos alunos.

O autor propõe que os textos de seu livro sejam usados em escolas e sejam apresentados, por exemplo, em semanas culturais e que o professor possa atuar junto com seus alunos, argumentando também que não se pode esperar que toda a prática docente seja realizada a partir dos recursos teatrais, que esses devem ser um complemento.

Iniciativas como a do professor Ismael parecem colaborar com a ideia de educação para o desenvolvimento da sensibilidade estética, proposta por Read (2001), pois, segundo o autor, desenvolvendo-se modos de expressão sob todos os aspectos, desenvolve-se a sensibilidade e a possibilidade da compreensão de saberes.

O trabalho de Maria Rosa Menzio

A professora e atriz italiana Maria Rosa Menzio sempre gostou muito de escrever, então decidiu escrever textos que ligassem teatro e matemática. Seu primeiro texto teatral sobre matemática referia-se a Saccheri, matemático que pensou em geometria não-euclidiana, pioneiramente. Para realizar seus trabalhos, a autora escolhe um matemático ou cientista conhecido por suas obras e, então, estuda a vida desses cientistas, que são cheias de lacunas. Então ela preenche, com sua imaginação, tais lacunas e produz textos sobre as vidas desses cientistas. (Menzio, 2004).

Alguns textos teatrais de Menzio estão publicados na internet e é possível baixá-los gratuitamente. De fato, o foco da autora está na história de vida dos cientistas e de suas descobertas, enquanto a apresentação de conteúdos matemáticos não parece ser, de fato, o cerne de seu trabalho. Pensando no viés moral que Read (1986) dá à educação, as peças de Menzio, para aqueles que a contemplam, promovem o

desenvolvimento das faculdades relativas ao sentimento e à moral e educam pela experiência. (Read, 2001).

No site http://www.teatroescienza.it/chi_sono.htm, é possível notar que, em geral, as apresentações das peças foram realizadas em comitês científicos, não ocorrendo em espaços escolares para crianças e adolescentes. A abordagem de seus textos para esse público nos daria outro olhar sobre seu trabalho, pensando em seu caráter formativo.

Menzio (2005) apresenta reflexões sobre teatro e ciência em textos publicados na página da Universidade de Torino – Polymath. Nesse portal, a ideia é contribuir para práticas de ensino de Matemática e divulgação da ciência, por meio do exemplo de vida de famosos cientistas e matemáticos. Para a professora, o teatro é um instrumento fundamental para o ensino e divulgação do conhecimento científico (Menzio, 2004)

Em um de seus textos para o portal Polymath, Menzio (2005) comenta sobre Bertold Brecht que escreveu “Leben des Galilei”, traduzida como “Vida de Galileu”, por volta de 1938. Nesse texto, o autor procura discutir as relações de um cientista com a sociedade e as implicações do uso da ciência, humanizando a figura do cientista, assim como Menzio procura fazer com seus textos.

Outro texto que Menzio (2005) apresenta é o do filósofo matemático Imre Lakatos, intitulado “Provas e refutações”. Segundo Andrade (2008), nesse texto

Em vez de apresentar símbolos e regras de combinação, ele apresenta seres humanos, um professor e seus alunos. Em vez de apresentar um sistema construído a partir de seus primeiros princípios, apresenta um choque de opiniões, raciocínios e contra-raciocínios. Ele apresenta a Matemática crescendo a partir de um problema e uma conjectura, com uma teoria adquirindo forma sob nossos olhos, no calor do debate e da discordância, a dúvida cedendo lugar à certeza e, em seguida, a novas dúvidas. Enfim, Lakatos estuda a Matemática, que, segundo sua concepção, é uma ciência que cresce por um processo de críticas sucessivas, de refinamentos de teorias e do processo de teorias conflitantes.

A proposta de Lakatos caminha na direção de ensinar e discutir sobre a forma de se ensinar o conteúdo matemático pelo processo no qual o filósofo acredita: críticas

sucessivas. A peça de teatro, em si, apresenta-se como um acessório para demonstrar essa prática. Esse texto, que foi publicado em 1963, já traz a ideia de utilizar a linguagem teatral para discutir aspectos educacionais e com o propósito de ensinar conteúdos pela experiência artística, o que nos remete a Dewey (Carneiro, 2013).

Os professores Ismael Roldán Castro e Maria Rosa Menzio podem ser considerados importantes personalidades no que diz respeito à Teatro e divulgação de Ciência, em especial, Matemática. Os textos dramáticos desses autores são fontes para trabalhos que podem ser realizados no contexto escolar, sob a perspectiva de que a arte educa e sensibiliza. A vivência, ou a experiência, teatral sendo tratada em conjunto com a ciência faz com que a última seja vista de maneira mais sensível, distante dos educandos.

3.3.4 Ruth Salles e a pedagogia Waldorf

Ruth Salles matriculou seus filhos em uma Escola Waldorf em 1966 e, desde então, passou a colaborar com os professores da escola, escrevendo poesias, traduzindo e adaptando textos e peças com base nas características da Pedagogia Waldorf.

É de autoria de Ruth Salles a coleção “Teatro na escola” composta por cinco publicações em que constam peças de teatro. Essas peças foram selecionadas em livros com a idade para as quais são adequadas, de acordo com o que se espera desenvolver em cada etapa da vida dessa criança/adolescente, segundo a pedagoga

A questão das etapas e do desenvolvimento da criança/adolescente de acordo com essa etapa etária em se encontra é um dos fundamentos da Pedagogia Waldorf (Lanz, 1988) e vê-se na coleção de Ruth Salles também essa preocupação, embora na introdução do livro a autora dê a liberdade para o professor escolher a peça de acordo com seus propósitos pedagógicos.

Além disso, o trabalho de Ruth Salles colabora com a prática de uma educação pelo viés artístico e a própria autora coloca a linguagem como fator decisivo para que o

indivíduo se expresse (Salles, 2007). Por meio dos contos elaborados ou adaptados por Ruth, além de desenvolver a expressão dos alunos, resgate o universo lúdico, aparentemente, desprezados pelo currículo após determinada faixa etária.

Em se tratando do exercício do teatro, em si, a autora coloca que “o teatro é tudo isso: é o sentir e o pensar, e é a ação com toda a sua carga moral e ética [...] é intensa oficina da vida” o que vai ao encontro com os objetivos de uma educação estética, segundo Read (2001), que se concentra em, através da arte, desenvolver moralmente o indivíduo.

Em todos os livros da coleção, Ruth Salles apresenta orientações para a escolha da peça e um pouco sobre o universo da criança na idade em que o livro se propõe. Em suas orientações, a autora destaca a importância do processo de preparação da peça como o mais importante, e não o produto final, o que dialoga com a concepção de Japiassu (2001), na qual o processo de desenvolvimento da peça e das habilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras merece, de fato, o destaque.

Nessas orientações, também consta, novamente, a ideia de selecionar a peça de acordo com a idade, por conta de toda a complexidade que o texto exige. Além disso, a autora destaca a importância de um olhar sensível do professor com relação à sua turma para que identifique as necessidades que são importantes de serem desenvolvidas por seus alunos e pelo grupo como um todo.

Dessa forma, Ruth Salles é também uma importante autora que pode ser utilizada em experiências que envolvam teatro e outra disciplina, inclusive matemática.

3.3.5 Outras iniciativas que aliaram Teatro e Matemática

Ao longo da pesquisa, foram encontradas outras iniciativas que, de alguma forma, buscaram aliar o Teatro e a Matemática e que não constavam como objeto de pesquisa nas dissertações e teses da CAPES e que serão aqui citadas. Serão, então, destacados cinco trabalhos realizados nesse âmbito e que de alguma forma, contribuíram para as reflexões desta pesquisa.

Núcleo de Artes Cênicas da Estação Ciência

O Núcleo de Artes Cênicas da Estação Ciência – NACEC foi criado em 1999 por artistas da Cooperativa Paulista de Teatro, técnicos e pesquisadores da Universidade de São Paulo com o intuito de divulgar a ciência por meio de atividades como palestras, cursos, apresentações de espetáculos de dança, teatro, circo e música (Disponível no site www.eciencia.usp.br).

A montagem de peças teatrais era realizada pela Cia da Fábula da Fíbula. Entre os espetáculos já apresentados pelo NACEC estão *A Estrela da Manhã* (2000), *Conexões Cósmicas* (2003), *Prof. Gervásio e a Energia Elétrica* (2004), *O Monocórdio de Pitágoras: uma história de cordel* (2004), *Larguem Tudo, Vamos Voar!* (2006) e *O poeta, o rio e a cidade* (2009). (Disponíveis no site cienciaeartenaec.blogspot.com.br).

O espetáculo *Monocórdio de Pitágoras: uma história de cordel* trata-se de uma produção que tinha por objetivo realizar uma ligação entre música e matemática, contando a história de Pitágoras de Samos. O texto foi escrito e encenado pelo Prof. Dr. Pedro Paulo Salles da Escola de Comunicação e Artes – ECA USP.

A história, conduzida pelo personagem Severino, se passa num laboratório, onde Pitágoras de Samos explica e exemplifica, de modo didático e cênico, as experiências realizadas com cordas fracionadas, e leva o público a reconstruir o raciocínio realizado pelo matemático grego. (Poligicchio, 2012).

O trabalho realizado pelo núcleo é muito importante para a formação de crianças e adolescentes que vivenciam a experiência de expectadores, pensando no caráter de formação do público. Segundo Desgranges (2003), para sentir prazer ao assistir um espetáculo, o público precisa familiarizar-se com os símbolos e elementos cênicos, e uma das formas mais eficientes para isso é a prática da assistência e de participação de outras atividades relacionadas ao teatro que podem promover o interesse e a compreensão dessa linguagem.

O NACEC também realiza outras atividades relacionadas ao teatro que podem auxiliar nessa formação do expectador: curso de artes cênicas para pessoas da terceira idade, coral cênico e oficina de percussão. Vale ressaltar que as últimas referências que são encontradas sobre o NACEC datam 2011, não sendo possível identificar se os trabalhos do núcleo continuam, e que montagem estariam realizando.

O Teatro e a Matemática em um Museu

O artigo de Ednilson Rotini, intitulado *O Teatro e a História da Matemática como estratégias pedagógicas de atendimento em um museu de Ciências* descreve um trabalho realizado pela equipe de Matemática do Parque da Ciência Newton Freire Maia, no Paraná. Essa iniciativa nasceu em 2004, com a intenção de fazer um projeto interdisciplinar que envolvesse os recursos do museu, a história da Matemática e o Teatro Pedagógico.

A ideia foi propor às escolas públicas e privadas que os alunos realizassem uma visita temática. Assim, os alunos eram convidados a assistir ao espetáculo, que de forma bem-humorada, falava sobre os matemáticos Euclides, Pitágoras e Descartes. Os personagens eram representados pelos próprios monitores do museu, que tiveram que realizar um estudo minucioso sobre os matemáticos em questão.

O foco do artigo está na apresentação do espetáculo que se coloca como uma experiência vibrante para os alunos e pode ser considerada importante, pois aprender a ser espectador exige a prática (Desgranges, 2003). Iniciativas como essa promovem a prática da experiência de assistência e de contato com a Arte/Cultura. O artigo não descreve como foi o processo de produção da peça, o que seria relevante, visto que os atores passaram por um processo de construção estética e de aprendizagem dos conceitos para estes serem expostos que também merece atenção. E a descrição dos ensaios, promove também a multiplicação de iniciativas como essa, pois outras instituições podem mobilizar-se para seguir tais passos.

A peça é itinerante e percorre os espaços do museu. Após a apresentação, há uma conversa com os espectadores para que esses contem sobre a experiência que vivenciaram e esclareçam possíveis dúvidas. Esse espaço de reflexão é pertinente ao processo de arte-educar proposto por Barbosa (2010). A autora declara esse processo de reflexão com relação ao produto artístico do próprio aluno, mas podemos relacionar ao processo artístico de assistência também, pois faz parte da formação artístico-estética dos educandos e reflete na sua postura em relação ao seu próprio produto artístico. Além disso, para os atores que vivenciaram a construção e a fruição dessa produção artística, a reflexão em conjunto com aqueles que contemplaram sua obra é de grande aprendizado.

Teatro para ensinar os sistemas de numeração

Em Minas Gerais, o professor de Matemática, Carlos Leonardo de Alcântara Almeida, fantasiou-se para ensinar sistemas de numeração de diversos povos para seus alunos. Esse trabalho foi realizado com alunos do 6º ano, que, segundo o professor em entrevista para o site G1, é um momento em que eles têm muita insegurança, pois vêm de uma escola em que só tinham uma professora para outra em que terão diversos professores.

Além do caráter de acolhimento, o professor pretendia despertar um maior entrosamento entre os alunos, pois a atividade é feita logo no começo das atividades letivas e os alunos ainda se conhecem pouco, já que acabaram de ingressar nessa escola. A escola é municipal e fica em São João Nepomuceno.

Para construir os personagens de cada civilização, o professor precisou do auxílio dos professores de outras disciplinas, como História e Geografia. Os professores dessas disciplinas também disponibilizaram mapas em que os alunos acompanhavam os lugares a que o professor de matemática se referia.

Além do auxílio dos professores de outras disciplinas, a vivência do professor enquanto ator também fez com que o trabalho ganhasse qualidade. As técnicas de

impostação vocal e de postura que aprendeu nessa vivência foram determinantes, segundo o professor, que Borges (2014) descreve

Essa maneira de ensinar é muito boa, não deixa a matéria ficar maçante. Nós podemos ir inserindo esse tipo de trabalho para despertar o gosto pela matemática no aluno. Porém, não podemos ficar só no lúdico. Tem conteúdo que não tem jeito. Temos que usar o quadro, o caderno e o livro. O principal é conquistar as crianças. Fazendo-as gostar da matéria e do professor, o caminho para um bom ano letivo é aberto.

Vê-se nesse trabalho, de caráter informal, que os envolvidos se sensibilizaram com a situação de seus alunos, por estarem passando por diversas mudanças e procuraram se aproximar e incentivar por meio da arte. Embora os alunos não sejam os atores e, portanto, não vivenciem o processo de construção de personagem, eles são envolvidos na posição de espectadores e aprendem pela experiência de contemplação (Carneiro, 2013). A arte caminha no sentido da humanização e da motivação o que converge para a formação integral defendida por Steiner. (Lanz, 1988).

O teatro e Malba Tahan

Na Escola Experimental Pueri Domus, de São Paulo, o livro “O Homem que Calculava”, de Malba Tahan, é trabalhado com os alunos no 6º ano. Para a realização da dramatização de alguns trechos da obra, é feito todo um trabalho de preparação. São escolhidos alguns trechos de melhor entendimento dos alunos e então os trechos são sorteados pelo grupo. Os alunos pesquisam sobre o autor, compreendem e resolvem o enigma do trecho escolhido pelo grupo e adaptam para o teatro. Os alunos respondem a esse processo, segundo a professora de matemática, positivamente. Ficam mais atenciosos desde o momento da leitura e resolução da situação (Ferrari, 2005).

Essa atividade se utiliza do teatro como um instrumento para demonstrar uma história. O trabalho com o livro é o foco, o desenvolvimento da linguagem teatral em

toda a sua complexidade não é relatado (Granero, 2011). No sentido das habilidades desenvolvidas pelo exercício do teatro, não existe essa preocupação, quando, na verdade, poderiam também ser desenvolvidas.

Teatro e Geometria na UFPA

O professor João Batista do Nascimento, da UFPA, mobilizou-se em desenvolver, em um Clube de Ciências, atividades diferenciadas com crianças do Bairro Guamá. Com o auxílio de alguns alunos da Licenciatura em Matemática, o professor escreveu a peça “De ponto em ponto formamos...” para trabalhar os conceitos iniciais sobre figuras geométricas de forma lúdica e informal. (GADELHA, 2011). Segue um trecho da peça de Nascimento (2004, p.2)

Narrador: No reino da matemática, lá no canto da geometria, moram, numa folha de papel, muitas figuras interessantes. Algumas delas vieram se apresentar, brincar e conversar. Começando com o Quadrilátero!

ATO 1 – Aparece a faixa com os dizeres: “OH! SUJEITO QUADRADO!”

Entra o quadrilátero, explica quem ele é (fig. 1), falando dos seus elementos principais (vértices, lados, ângulos, diagonais), de alguns membros da família (Retângulo, Losango, Quadrado, Trapézio, Dardo e Cometa – fig. 1, 2, 3 e 4) e suas características particulares (por exemplo, um quadrado possui todos os lados iguais e todos os ângulos retos). Mostra que todo quadrado é retângulo, mas existem retângulos que não são quadrados. O que é perímetro, área e como calculá-los.

Apresenta os jogos que tiver, tipo quebra-cabeça, feito de quadriláteros, TANGRAM, por exemplo. Faz com que a plateia leia a frase “OH! SUJEITO QUADRADO” e discute o sentido. Diz que não concorda, pois dentre todos da família o quadrado é o mais certinho. [...]

Pode-se notar que o texto se encontra em discurso indireto, pois o autor descreve o que personagem deve dizer e como ocorrerá a encenação, mas o texto em linguagem direta com a fala do personagem, propriamente, não está disponível, possivelmente, por questões de direitos autorais.

Nota-se que, assim como Castro (2002), o professor João utilizou-se da ideia de personagens-conceito, já que o próprio personagem se descreve e apresenta seus conceitos. Assim, a criança que participa do processo, ao estudar o texto que irá encenar no palco, já se familiariza com os conceitos presentes na peça.

O cuidado para que a criança não apenas decore o seu texto, sem entendê-lo, deve ser uma das preocupações primeiras num trabalho como esse. Tudo depende da forma como os trabalhos são conduzidos e do propósito da atividade, lembrando as palavras de Salles (2007) de que o foco deve estar no processo e não no produto final. É no processo que a criança vai desenvolver as habilidades que o conteúdo matemático proporciona e as habilidades que a atividade teatral também deve proporcionar. Nos registros encontrados sobre o trabalho do professor João Batista do Nascimento, não são relatados, com detalhes, os ensaios, o processo, dificultando a análise do foco dado ao trabalho do professor.

Vale destacar, também, a importância de uma iniciativa como essa para os alunos de Licenciatura que acompanharam as atividades do Clube de Ciências, pois, tendo contato com estratégias diferentes, os graduandos, em sua prática, terão recursos diferenciados para ensinar seus alunos.

Projeto de Ensino – Teatro e Educação Matemática

Em 2009, escolhi realizar uma disciplina no Instituto de Matemática e Estatística – IME USP intitulada Projeto de Ensino de Matemática. A disciplina consiste em escolher um tema relacionado ao ensino e/ou à aprendizagem de Matemática, justificar a escolha, levantar dados e bibliografia pertinentes, estabelecendo relações entre os dados e a bibliografia e, por fim, escrever uma redação final. O tema de pesquisa foi Teatro e Educação Matemática.

O trabalho consistiu em alguns momentos, os quais descrevo a seguir:

- fundamentação teórica;
- criação de pequenos textos dramáticos (esquetes);

- montagem de um dos esquetes;
- apresentação do esquete em escolas públicas;
- aplicação de questionário;
- observação/análise dos dados obtidos.

Enquanto fundamentação teórica, os principais eixos do trabalho estavam voltados ao entendimento dos conceitos sobre educação formal, informal e não-formal e nas proposições oferecidas pela didática francesa.

Em seguida, criei pequenos textos dramáticos (esquetes) que se propunham a ensinar conteúdos matemáticos. Foram criados dois textos: *O verdadeiro gênio da Matemática*, cujo conteúdo a ser ensinado relacionava-se à análise combinatória; *Um amor em conjunto*, cujo conteúdo relacionava-se à introdução à teoria dos conjuntos.

O texto *O verdadeiro gênio da Matemática* foi escolhido para ser encenado e foram convidados alguns amigos pessoais do meio teatral para a montagem. O objetivo central do trabalho era verificar se, por meio da apresentação, as crianças aprendiam o conteúdo matemático nela apresentado, ou seja, a princípio, o foco estava no produto final, na peça a ser apresentada. No entanto, enquanto diretora da encenação, eu preparava os ensaios como se preparasse aulas de matemática e de teatro, e o grupo passou por experiências de aprendizagem intensas. Muitos atores tiveram problemas com matemática na Escola Básica e, durante a resolução concreta das atividades propostas, viram-se desafiados e motivados a encontrar a solução. (CAMPOS, 2009).

Os ensaios, então, eram constituídos de momentos em que os *atores-alunos* aprendiam ou relembavam os conteúdos matemáticos por meio de atividades geralmente práticas, trabalhando sempre em duplas ou trios. Em seguida, faziam a explanação de como haviam resolvido aquela situação, para que pudessem treinar como explicariam conceitos e pensamentos matemáticos à plateia e, ainda, para que houvesse a troca de experiências.

Numa das atividades propostas, por exemplo, os atores deveriam descobrir de quantas formas era possível vestir um manequim, sabendo que existiam 4 camisetas e 2 calças que poderiam ser utilizadas. O manequim e as roupas estavam desenhados no papel. Eram 4 duplas de atores resolvendo essa atividade: duas duplas fizeram uma

blusa de cada vez e viram que tinham duas possibilidades de calça para cada blusa, somando o resultado ou multiplicando por dois no final. Uma dupla fez o mesmo, porém contou também o verso em branco de cada peça de roupa, o que foi bastante inusitado. Outra dupla nomeou cada peça de roupa com letras e números, descrevendo as possibilidades uma a uma.

Terminada a parte prática, sentamos em roda e pudemos discutir as formas de resolver e o que havíamos achado de cada resolução, chegando, então, ao método mais prático e ao método mais visual.

Numa outra parte do ensaio, tratávamos sobre aspectos estéticos da peça: quem eram os personagens, o que eles usavam, que idade tinham, qual era a história de vida de cada um. Fizemos leituras de mesa, revezamento de personagens para que cada um pudesse vivenciar o que era ser cada um deles. Depois os ensaios passaram a ser de marcação de cenas e construção de cenários, figurinos e adereços.

Figura 4 - Ator-aluno construindo o cenário da peça *O verdadeiro gênio da Matemática* (2009).

Num outro momento, a peça foi apresentada na EMEF Presidente João Pinheiro. Foi também apresentada em outras escolas públicas por convite dos próprios profissionais que assistiram, mas os dados para a análise foram coletados apenas em uma escola.

Figura 5 - A peça *O verdadeiro gênio da Matemática*, encenada em escola pública.

As crianças que assistiram ao espetáculo divertiram-se, envolveram-se com a história, participaram das atividades propostas pela peça e, essa vivência, assim como apresenta Desgranges (2003), quando contínua, faz com que a plateia se forme enquanto plateia e aprenda também a contemplar uma obra de arte. O fato de estarem vivenciando uma experiência diferente, com humor, foi muito mais marcante àquelas crianças do que a possível aprendizagem do conteúdo matemático.

Figura 6 - Alunos participam da encenação.

Após a peça, ao responderem os questionários, as crianças motivavam-se muito ao escrever sobre os personagens, sobre o que acharam da peça, mas tiveram dificuldade em resolver as questões de matemática.

É importante ressaltar que o trabalho se propunha a utilizar o teatro como ferramenta para a promoção de um aprendizado sob o viés da educação informal. Não houve um estudo com relação à linguagem teatral em toda a sua complexidade. No entanto, aos atores que participaram do processo dos ensaios, aliando Teatro e Matemática, por suas ações ao longo dos ensaios, em cena e pelo depoimento que deram, foi uma experiência engrandecedora, principalmente, pelo aprendizado em Matemática, de forma coletiva e leve, já que a arte estava sempre presente nos ensaios.

Dessa forma, pode-se concluir que os ensaios foram momentos de grande aprendizagem, reforçando a ideia de Gianini (2008) de que o produto final não pode ser o único objetivo. Toda a experiência vivida pelos atores, a construção do aprendizado

matemático, a vivência de grupo, o compartilhamento de emoções e de experiências foi fundamental e engrandecedor a todos que participaram do processo.

Por conta dessas reflexões realizadas após a realização desse trabalho de pesquisa na disciplina, a motivação para fazer um trabalho que estudasse o viés pedagógico do teatro veio de forma intensa. Entender o teatro como uma linguagem complexa, com seus próprios desafios e habilidades a serem desenvolvidas apareceu como foco de um trabalho de pesquisa de mestrado. Portanto, embora tenha sido um trabalho imaturo, feito ainda na graduação, este abriu as portas para reflexões e pesquisas que agora são apresentadas neste novo trabalho de pesquisa, sob outro ponto de vista e, de algum modo, com mais maturidade.

4º ATO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Cena 4.1 Da entrevista

A entrevista é uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas em trabalhos que envolvem coletas de dados em campo, pois possibilita, principalmente, a obtenção de informações subjetivas como opiniões e atitudes dos indivíduos entrevistados (BONI e QUARESMA, 2005).

Há várias modalidades de entrevistas, dentre as quais destaca-se a História Oral, que foi a modalidade escolhida para esta pesquisa. Essa modalidade tem como princípio a oralidade e a memória dos participantes de forma que os resultados obtidos tragam uma “rica pluralidade de pontos de vista” (GARNICA, 2005).

Antes de realizar a entrevista foi dada atenção aos seguintes aspectos:

- Qual o objetivo desta entrevista?
- Quem serão os entrevistados?
- Quais questões irei realizar?

Esses aspectos, embora pareçam óbvios, devem ser estudados minuciosamente antes da realização da entrevista. Os objetivos devem ser traçados antes da realização e serem confrontados com os dados obtidos para se verificar se, de fato, foram alcançados. A escolha dos entrevistados deve levar em conta a relação que esse entrevistado tem com o tema pesquisado, e sua disponibilidade para participar da entrevista, que deve ser agendada com antecedência de forma que entrevistado e entrevistador não sejam prejudicados. (LAKATOS, 1996 *apud* BONI e QUARESMA, 2005).

No momento em que se preparam as questões a serem realizadas, principalmente em uma entrevista que se caracteriza como História Oral, o pesquisador deve ter o cuidado para que elas não sejam tendenciosas, de forma que não conduzam o entrevistado a responder aquilo que o entrevistador deseja obter como resposta.

Além disso, o pesquisador deve considerar o material que leva para a entrevista como um roteiro, quase como um esboço, pois o indivíduo pesquisado é quem deve conduzir a conversação. As questões não devem truncar o pensamento daquele a quem se entrevista, devem servir de base para que o entrevistado se sinta num diálogo natural e relate um pouco sobre sua vida e seus pensamentos.

Assim sendo, dada a pluralidade dos entrevistados, para cada entrevista realizada para esta pesquisa, as questões foram analisadas e adaptadas de acordo com cada perfil. Além disso, ao longo das entrevistas, por meio das respostas apresentadas pelos próprios entrevistados, foi possível fazer outras perguntas que não constavam no esboço original dos questionários.

Cena 4.2 Dos entrevistados

Inicialmente, faremos uma breve descrição dos entrevistados que foram escolhidos a partir dos trabalhos que realizam ou realizaram em locais em que Arte e Educação caminham juntas.

Para cada um dos entrevistados, será descrita uma breve história profissional; em seguida, será apresentada uma justificativa da presença desse entrevistado nesta pesquisa. Os entrevistados serão apresentados na ordem cronológica de realização das entrevistas.

Sílen de Castro

É atriz premiada e diretora teatral - Prêmio Mambembe e APCA. É também criadora em iluminação para teatro, concertos e shows - Prêmio de Melhor Iluminação no XIX FETESP com o espetáculo *O Homem de La Mancha*. É parceira no desenvolvimento da metodologia do *Teatro Livre Abigail Wimer*. Performer no Projeto Vídeocriaturas de Otávio Donaschi – participou do Festival Internacional de Lille – França e ÜBÜ Theater – Berlin, Alemanha. Atualmente se dedica à direção de ator, adaptações para teatro de obras literárias, composição e roteiro. Desenvolve uma pesquisa com o Núcleo de Criação da Imagem Essencial sobre o Musical Brasileiro, e também sobre a Dança Circular dos Povos em Congressos no Brasil e em Stockton – EUA.

Por que Sílen de Castro? Sílen foi minha professora em um dos cursos livres de teatro que participei e descobri, em meio às nossas conversas informais durante ensaios individuais, que ela trabalhava como arte/educadora numa escola Waldorf. Por trabalhar com teatro em uma escola em que a arte é vista como fundamento, vi nessa entrevista com a Sílen a possibilidade de ter o olhar de alguém que vive nesse mundo Waldorf e que pudesse agregar à pesquisa elementos que relacionassem, de alguma forma, o teatro à matemática.

Rogério Modesto

Iniciou sua carreira artística em 1988, com o Grupo de Teatro Monte Azul sob a direção de Amauri Falseti. Fez vários cursos com grandes nomes do teatro, tais como: Edith Siqueira, Roney Facchini, Madalena Bernardes, Valter Portela (CPT), Sotigui Kouyate, etc. Representou o Brasil em festivais em vários países da América Latina, Europa e no Japão.

Fez cursos de iluminação com Davi de Brito, Guilherme Bonfante e Abel Kopanski. Trabalha na Associação Cultural Paidéia desde sua fundação como ator,

educador e responsável pela parte técnica do teatro. Desde 1990, trabalha como educador em projetos infanto-juvenis.

Por que Rogério Modesto? O trabalho da Associação Cultural Paideia junto a escolas públicas e privadas no que diz respeito à arte como formação do indivíduo é muito reconhecido. Rogério Modesto é um dos precursores desse trabalho e, por isso, o procurei para que pudesse falar um pouco mais sobre o trabalho que desenvolve nas escolas, a fim de que pudesse encontrar algum dado com relação à Matemática ou o que o próprio entrevistado vê como possibilidade.

Leila Sartori

Formada em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito. Exerce, há mais de 37 anos a profissão de professora de Matemática, trabalhando atualmente em uma escola privada da Zona Norte de São Paulo. Trabalhou durante seis anos na Escola Waldorf Francisco de Assis, na Zona Norte de São Paulo, onde atuou como professora e escreveu materiais didáticos de Matemática para alunos dessa escola.

Por que Leila Sartori? Conheci a Leila por termos amigos em comum que, ao saberem da minha pesquisa e do meu interesse pelo universo Waldorf, me indicaram seu nome, já que ela trabalhou durante alguns anos nesse universo como professora de matemática. Na entrevista, queria entender um pouco como era o seu trabalho nesse universo, buscando talvez, encontrar alguma relação entre o teatro e a matemática.

Leonardo Cortez

É ator, dramaturgo, diretor e arte-educador formado pela ECA-USP. Fundou a Cia dos Gansos em 1999 e com o grupo encenou nos últimos quinze anos sete textos

de sua autoria. Em 2014, lançou seu segundo livro de peças, *Comédias Urbanas*, pela Editora SESI. Atua como arte/educador desde 1994 e atualmente dirige as turmas do Ensino Médio nas escolas Rudolf Steiner e Waldorf São Paulo.

Por que Leonardo Cortez? Leonardo Cortez, assim como Sílen de Castro, trabalha como arte/educador numa escola Waldorf. Gostaria de entrevistá-lo para agregar ainda mais elementos a partir das informações passadas pela Sílen - que foi a primeira entrevistada – e para cruzar as informações que os dois passaram de forma a entender melhor como o teatro está presente no mundo Waldorf.

Tatiana Rafaelli e Katia Alvarenga

A primeira é ex-aluna Waldorf. Bacharel licenciada em História pela Universidade de São Paulo, atualmente cursa Pedagogia na mesma instituição. Formada pelo Centro de Formação de Professores da Escola Waldorf Rudolf Steiner, atualmente é professora de classe do 5º ano da Escola Waldorf São Paulo.

A segunda é formada em Musicoterapia e no Seminário de Formação de Professores Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner. É professora há 14 anos de escolas fundamentadas na Pedagogia Waldorf. Atualmente está levando a sua 4ª turma como professora de classe.

Por que Tatiana Rafaelli e Katia Alvarenga? Tatiana é professora de classe de uma escola Waldorf, esse foi o motivo principal por escolhê-la, além disso, a facilidade de obter o seu contato por conhecermos pessoas em comum. O interesse em conhecer a realidade de um professor Waldorf tornou-se iminente após as leituras e as outras entrevistas com pessoas que vivem nesse universo e que estudam a Antroposofia. Katia trabalha com Tatiana na mesma escola Waldorf e mostrou-se disposta a também dar o seu depoimento. Como é a primeira turma que Tatiana acompanha na escola Waldorf, Katia, que já acompanhou turmas até o último ano do Ensino Fundamental ofereceu-se, gentilmente, para ajudar na pesquisa.

Cena 4.3 Dos encontros

Cada entrevista ocorreu em um local diferente, dada a disponibilidade do entrevistado e das possibilidades de realização da entrevista. Assim como fez Modesto (2002), foram registrados os áudios das entrevistas, para dessa forma reduzir alterações e/ou intercessões no registro das expressões dos entrevistados.

A entrevista com Sílen de Castro ocorreu no espaço Teatro Livre, que fica na Zona Norte de São Paulo. Nesse local, Sílen ensaia os novos trabalhos profissionais e ocorrem os cursos livres de teatro, dos quais ela faz parte do corpo docente.

A entrevista com Rogério Modesto ocorreu na sede da Associação Cultural Paideia, situada na Zona Sul de São Paulo. Nesse local, ocorrem ensaios e apresentações de espetáculos de sua companhia, dos alunos das escolas que acompanha e ainda recebe cursos, workshops e peças internacionais. Antes de iniciarmos a entrevista, Rogério apresentou-me o espaço que é banhado de cultura.

A entrevista com Leila Sartori ocorreu na escola em que ela leciona atualmente, localizada na Zona Norte de São Paulo.

A entrevista com Leonardo Cortez ocorreu numa cafeteria na Zona Sul de São Paulo. A princípio ocorreria na Escola Waldorf São Paulo, onde Leonardo atua como arte/educador, mas, devido a alguns impasses, mudamos o local da entrevista.

A entrevista com Tatiana Rafaelli e Katia Alvarenga ocorreu em uma sala de aula na Escola Waldorf São Paulo, sala em que Tatiana acompanha seus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Naquele dia, os alunos estudavam botânica e, na lousa, havia desenhos incríveis feitos pela professora Tatiana.

Depois da entrevista, Katia me levou para conhecer sua sala de 2º ano. Na sua lousa, também havia um desenho de um mineiro fazendo escavações. Nas paredes de ambas as salas, encontravam-se os trabalhos dos alunos, de incrível beleza estética.

Katia fez questão de mostrar-me, também, um calendário que estava construindo junto com os alunos, com linhas e nós. Não foi dito aos alunos que se tratava de um calendário, eles foram descobrindo os símbolos gradativamente: que cada nó

representava um dia, que o nó maior representava o início de uma nova semana, que os 12 fios representam os meses do ano. As estações do ano, que estão diferenciadas pelas cores dos fios, eles ainda não haviam descoberto.

Cena 4.4 Das manifestações dos entrevistados

Inspirados nos estudos de Vicente Garnica e nos trabalhos de Marco Modesto (2002) e Keli Bezerra (2009), serão identificados momentos significativos em cada entrevista, aproximando-se das “unidades de significado” que Garnica (1997) afirma que

são recortes julgados significativos pelo pesquisador, dentre os vários pontos aos quais a descrição pode levá-lo. Para que unidades significativas possam ser recortadas, o pesquisador lê os depoimentos à luz de sua interrogação, por meio da qual pretende ver o fenômeno, que é olhado de uma dentre as várias perspectivas possíveis.

Ao definir as unidades de significado, o pesquisador confere uma interpretação própria da fala do entrevistado (Modesto, 2002) e, em um jogo de reconstituição dos fatos e dados que emergem, o pesquisador passa a identificar semelhanças nos fragmentos que está analisando e ocorre, então, um agrupamento de tais fragmentos nas unidades de significado às quais se referem.

Em um primeiro momento, serão apresentadas as unidades de significado identificadas. Nas tabelas que se seguem, referentes a cada entrevista, na coluna da esquerda, encontram-se os fragmentos identificados pelo pesquisador que mereceram destaque por sua relevância para a pesquisa. Na coluna da direita, estão as unidades de significado identificadas pela pesquisadora a partir da leitura atenta dos fragmentos.

Quadro 2 – Fragmentos da entrevista com Sílen de Castro

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>“A questão é, eu comecei no teatro profissional, que é diferente do teatro como Arte/Educação, dirigido por um arte educador [...]. É diferente, o processo é mais protegido. Eu já entrei direto no mundo profissional. Eu não tive toda essa abrangência que a Abigail faz sobre um tema, sobre um personagem. Era uma coisa mais técnica.”</p>	<p>Influência do teatro na formação humana da educadora e dos jovens, de maneira geral.</p>
<p>“Como eu comecei muito nova, eu não tive esse aprofundamento [...]. É pensar para a estreia. Não estavam preocupados com a minha formação, estavam preocupados com o resultado no palco, é diferente. Se você vai profissionalizando, é completamente diferente de você estar educando através do teatro. Corre o risco de deformação, inclusive. Participei de espetáculos que, graças a Deus, não interferiram no meu caráter.</p>	
<p>“Quando ele profissionaliza, é uma prática perigosa, porque antes de formar o indivíduo, está fazendo ele fazer experiências com outras individualidades dentro dele mesmo.”</p>	
<p>“É lógico que o teatro ajuda na expressão. Aumenta a própria expressão do ser humano, como fala, como gesto. Eu era mais calada. Eu agreguei características dos personagens.”</p>	
<p>“Se eu monto com um jovem, Plínio Marcos, imagina o estrago que você faz com uma adolescente vivenciando uma prostituta com o gigolô. Acabou. Já teve uma vivência, é como se ela tivesse passado por isso.”</p>	<p>O teatro como um instrumento para desenvolver aspectos sociais, culturais e morais dos alunos.</p>
<p>“[...] numa escola Waldorf, a escolha do texto é fundamental. É baseada em idealismo, em fortalecer o indivíduo, não enfraquecer, e tirar até a esperança. Conforme o personagem que você dá para um adolescente, você já tira até a possibilidade de achar que ele pode ser melhorado, ele pode participar num processo de evolução do processo da humanidade.”</p>	
<p>“[...] personagens são feitos para ajudar na personalidade da criança, então a preocupação é o desenvolvimento humano do aluno. Se o aluno é um aluno tímido, você dá um personagem extrovertido, se o aluno é arrogante, você dá um personagem que ele vai ter que descobrir a humildade. Se o aluno é desligado da escola você dá para ele o personagem Leonardo Da Vinci, para ele ficar encantado através do personagem com o conhecimento humano.”</p>	
<p>“[...] Você trabalha o ser, mas dentro só dele com ele mesmo. A diferença com o teatro é que ele é uma arte que depende do outro. Você faz uma experiência grupal. E principalmente na formação, na adolescência, na juventude, todo ser humano tem que ter processos grupais. Quanto mais você participar num grupo, mais você se individualiza, mais você fortalece a sua individualidade, por isso que é muito importante.” (Continua)</p>	

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>“O teatro como ferramenta de fortalecer e descobrir a individualidade, é forte. Mas isso porque é uma arte grupal. Se eu fizer um monólogo com um adolescente, eu só vou estar trabalhando talvez a expressão, mas não algo mais forte que acontece com o grupo. [...] Às vezes as individualidades estão um pouco fraquinhas num sentido, mas vai ter uma força do grupo levando aquela individualidade num processo que é como se fosse um ajudando ao outro nesse processo. Tanto na parte técnica do teatro, como nessa coisa de fortalecer relações com outros seres humanos.”</p>	<p>O teatro como um instrumento para desenvolver aspectos sociais, culturais e morais dos alunos.</p>
<p>“[...] eu sempre tive problemas com escolas. Sofri muito no ambiente escolar. Eu não ‘tinha nem bullying’, porque eu acho que eu era desaparecida da escola, então de vez em quando me “enchiam o saco”, mas eu vivia completamente num mundo a parte e sempre sofri muito com essa estrutura rígida e impessoal das escolas.”</p>	<p>Pensamento retrospectivo da arte/educadora com relação às suas vivências escolares.</p>
<p>“Depois de muitos anos, eu tive filhos. E eu sempre tive problemas com escolas. Sofri muito no ambiente escolar. [...] sempre sofri muito com essa estrutura rígida e impessoal das escolas. Então eu procurei e encontrei a pedagogia Waldorf, e por isso que eu coloquei meus filhos na escola Waldorf.”</p>	<p>Sobre a pedagogia e a escola Waldorf sob o ponto de vista da educadora.</p>
<p>“E eles se divertiram. Era uma grande brincadeira para eles, porque realmente eles não tinham peso de decorar o texto e na escola Waldorf eles têm uma forma de memorizar qualquer texto, né? [...] Então a capacidade de memorização é diferente mesmo. [...] Eles decoravam sem perceber, praticamente. [...] se você faz crianças decorarem textos desde pequenos, mas decorar, gostoso, né? De uma forma lúdica. A criança decora, e vai capacitando o cérebro para guardar textos. ”</p>	
<p>“Eles procuram professores que tenham alma, o dom de ensinar. Porque, de verdade, um professor Waldorf, não é nada mais do que um professor ideal. Antigamente, havia muitos professores ideais. Hoje, as pessoas escolhem profissões, não sei por quê. ”</p>	
<p>“[...] você sabe que na pedagogia Waldorf não se ensina fórmula, se ensina todo o processo até chegar à fórmula. ”</p>	
<p>“[...] normalmente, o professor de classe não aguenta. Na escola Waldorf, as pessoas sabem que o conteúdo, para ser passado para uma criança, de verdade, quem está passando tem que ter total sabedoria daquele assunto. Então, se você passa com dificuldade a Matemática para o aluno, o aluno vai aprender a dificuldade da Matemática. [...] É o comportamento do professor em relação à matéria que é captado pelo aluno.”</p>	
<p>“Tenho uma amiga, professora de classe, que dizia que tinha muita dificuldade em História. Então, sabendo disso, ela estudou, e se encantou com História. Aí a classe toda também ficou encantada com História, porque ela conseguiu se encantar e ainda passou o encantamento. ”</p> <p>(Continua)</p>	

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>“Na Waldorf, eles fazem muito isso: como é a relação do professor com a matéria. Essa relação que vai para os alunos. Esse professor foi muito especial porque ele deveria ser muito capaz. [...]”</p>	<p>Sobre a pedagogia e a escola Waldorf sob o ponto de vista da educadora.</p>
<p>[...] Ele entendia a matemática profundamente, por isso ele conseguia trazer isso para o aluno. A Alemanha é mais antiga na pedagogia Waldorf, então eles têm um material muito mais forte. E a pedagogia alemã vem da Antroposofia, não saiu do nada. Aliás, a pedagogia Waldorf não saiu do nada, saiu do Steiner que é alemão, que viveu numa época, entendeu que já tinha o caminho. Para nós, a pedagogia Waldorf é uma coisa nova, [...] Então, lá eles já tem um aprofundamento muito grande em artes.”</p>	
<p>“A escola Waldorf agrega os pais para ajudar no trabalho, então todos os pais, qualquer profissão que tenham, ajudam de alguma forma [...] e eu, como trabalhava com teatro, fui chamada para ajudar no teatro. Então eu fiz muitas peças de teatro, montei muitas peças. Todos os espetáculos que eu fiz foram musicais, [...] gosto muito do teatro musical e a pedagogia Waldorf também utiliza muita arte, canto, instrumentos, então foi natural, as pessoas aceitaram muito bem o musical no mundo Waldorf.”</p>	
<p>“eu cheguei lá através dos meus filhos e, depois que eles saíram, passei todo esse tempo. Eles saíram da escola e aí me contratam por ano para dirigir peças.”</p>	
<p>“[...] a pedagogia Waldorf também utiliza muita arte, canto, instrumentos, então foi natural, as pessoas aceitaram muito bem o musical no mundo Waldorf.”</p>	
<p>“[...] a arte é paralela a todas as matérias...”</p>	
<p>“Para nós, a pedagogia Waldorf é uma coisa nova, [...] Então, lá (Alemanha) eles já tem um aprofundamento muito grande em artes.”</p>	<p>O teatro permeando as atividades na escola Waldorf.</p>
<p>“[...] o teatro, na escola Waldorf, não é só no 8º ano[...]. Eles fazem uma grande montagem com a classe no 8º ano e no 11º ano. Mas o teatro faz parte, não é uma matéria da escola, mas como a arte é paralela a todas as matérias... Às vezes, o professor de Música monta um teatro, ou o professor de Geografia resolve montar, ou o professor de classe, que agrega todas as matérias. Muitas vezes, para firmar a matéria de História, por exemplo, sobre Roma, eles montam uma peça de teatro sobre o Império Romano ou montam uma peça de Shakespeare, por que tem um conteúdo de Julio Cesar.”</p>	
<p>“Antes do 8º ano, preferem que não se individualizem os personagens, ou seja, a criança não seja responsável total pela incorporação do personagem.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“[...] nas escolas Waldorf eles usam... eu já vi em História, um conteúdo de História para eles vivenciarem, mas nada assim, por exemplo, na pedagogia Waldorf, eles faziam assim. É como se você entrasse no espírito do momento da História, [...] por exemplo, o Julio Cesar em Roma. Aquela questão do assassinato do Julio Cesar, o clima de Roma na época, e isso tudo é que vai fazendo a ligação... a alma vai se preenchendo do momento histórico que ele está fazendo.</p>	<p>O teatro permeando as atividades na escola Waldorf.</p>
<p>“O resultado é muito importante por isso que [...] a gente tem muita preocupação com o resultado final, mas é lógico que a Abigail (<i>parceira de Sílen</i>) quer o produto final, mas ela se preocupa completamente com o processo.”</p>	<p>Processo x produto no universo do teatro pedagógico.</p>
<p>“Para o processo ficar saudável, tem que levar em conta todo o processo. Desde os ensaios, a forma de se comportar em grupo no ensaio. A forma de você ser coletivo.”</p>	
<p>“O professor de Matemática nunca teve participação.”</p>	<p>A (não) relação do professor de Matemática com o universo do teatro na escola Waldorf.</p>
<p>Elisa: [...] se o professor de Matemática já lhe solicitou auxílio para alguma atividade que ele quisesse trabalhar Matemática com teatro? Sílen: Não, nunca aconteceu.</p>	
<p>“[...] os professores de Matemática, normalmente, são pessoas que vêm passar o conteúdo.”</p>	<p>Visão da educadora com relação a aulas e a professores de Matemática da escola Waldorf.</p>
<p>“Nós tivemos, na escola que trabalho, professores que não eram ligados à Antroposofia, só eram amados pelos alunos. Depois, contrataram outro que era aquele professor até quase meio autista com a Matemática. Mas é aquele amor, fechadinho. E ele é muito querido pelos alunos. Os alunos percebem o que ele está querendo. Parece que ele fecha os alunos assim numa redoma e os alunos ficam lá com ele. E muito simpático. Fora da aula, ele tem amor pelos alunos. Mas segundo o Nathan, meu filho, nunca deu nada de Arte. Ele falava assim: “Meia hora de: vamos jogar lá fora”. Ele dava a bola, os alunos jogavam, movimentavam o corpo, que é muito importante, todo mundo sabe. Você movimentou o corpo, você prepara o corpo para o aprendizado.”</p>	
<p>“[...] a matemática na escola Waldorf, não tinha nada de doloroso. Lá na escola Waldorf, começa no primeiro ano já comprando umas pedrinhas semi- preciosas, [...] E eles começam a matemática mexendo em pedrinhas brilhantes e que vem histórias de anõezinhos e etc. E a Naiara me disse que na matemática, quando ela aprendeu mais e menos, o ‘mais’ era um anãozinho bem gordinho e o ‘menos’ era um bem magrinho.”</p>	
<p>“A matemática fica completamente atrelada ao mundo da imaginação da criança. [...]. Aquela história de dividir uma pizza na aula para aprender frações, então elas comiam 1/8 da pizza e nunca mais esqueciam.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Conclusão)</p> <p>“Me veio agora uma ideia de se você, por exemplo, conseguisse montar uma peça ou uma cena de como alguém descobre uma fórmula, por exemplo. Isso deve ser uma coisa interessante da pessoa vivenciar isso.”</p>	Educação Matemática x Arte x Teatro
<p>“Matemática também é rítmica. Matemática e música estão ali. Na verdade, agora o que eu devo fazer, Elisa, é a Matemática... você veja, mas que interessante isso, é a Matemática já na prática no corpo, que é ritmo...”</p>	
<p>“Mas se é uma Matemática rítmica, que você tem razão, eu usaria isso só nas danças circulares mesmo...[...] Pode ser que alguém que entenda diga: ‘Não, você faz, mas não sabe’, mas acho que não.”</p>	
<p>“Para mim, a matemática é nublada até o colegial. Eu não lembro da matemática.” “[...] percebi como esse professor foi importante para mim, para trazer a matemática, a importância da matemática para um ser humano.</p>	Pensamento retrospectivo da educadora com relação à educação matemática.
<p>“Ele tinha a matemática como algo sagrado. [...] A gente olhava a matemática de uma forma muito mais respeitosa.”</p>	
<p>“A maioria são os pais que fazem. Mas tem professor que trabalha com eles, por isso que estou dizendo. Cada professor é de um jeito. Tem classes que fazem os figurinos. Mas nunca aconteceu isso. Na nossa história, nunca.”</p>	Da dinâmica de preparação da peça de teatro do 8º ano.
<p>“Por exemplo, nessa classe, a última, tem uma mãe estilista e com o dom da educação. Então ela foi lá trabalhar algumas coisas de fazer, cortar. Mas é por isso. Foi pontual.”</p>	
<p>“Montamos ‘A Moreninha’. É um texto ainda pesquisado na literatura brasileira...Então, uma professora pediu para eu adaptar, então eu fiz a adaptação do livro para o teatro e então, essa é uma possibilidade.”</p>	

Quadro 3 – Fragmentos da entrevista com Rogério Modesto

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>“E lá, como a arte era viva, era fundamento, então foi lá onde eu pude experimentar, onde eu pude vivenciar toda essa parte do teatro, da música, da arte como um todo e que para mim foi fundamental, por que, talvez, se eu não tivesse frequentado esse lugar, eu provavelmente não teria muito acesso, muita ligação com a arte.”</p>	Pensamento retrospectivo do arte/educador em relação ao valor do ambiente teatral em sua trajetória de vida.
<p>“Foi muito importante esse projeto para minha vida enquanto formação humana e enquanto escolha profissional e que fez todo o sentido para minha vida. Quando eu tive que escolher uma profissão, eu sabia o que eu queria fazer, que era teatro [...]”</p> <p>(Continua)</p>	

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>“Porque na aula, eu experimentava dança, experimentava um monte de atividades, voltada pra artes e o centro cultural também era um lugar onde eu me alimentava, porque a gente trazia espetáculos. Não só eram apresentados os espetáculos da nossa companhia, [...] a gente fazia todo mês uma programação cultural que era um alimento, [...] A gente convidava pessoas da parte do corpo, para trabalhar o corpo, a voz, a parte de expressão corporal.”</p> <p>“Eu só trabalho com isso, porque eu tive a possibilidade [...] de vivenciar uma escola que tinha a arte como fundamento. [...] eu só trabalho com isso, porque eu estudei nessa instituição, porque talvez eu não teria me envolvido, pelas condições, pela região que eu moro, que infelizmente a arte, a periferia não tem muito acesso ao centro artístico [...]”</p> <p>“Esses meninos que eu dou aula, esses meninos que têm a possibilidade de passar aqui na Paideia e em vários outros projetos, que têm essa relação com a arte... vai ser muito importante para vida deles, assim como foi para a minha.”</p>	<p>Pensamento retrospectivo do arte/educador em relação ao valor do ambiente teatral em sua trajetória de vida.</p>
<p>“[...] vontade de desenvolver um projeto com jovens, com crianças, onde a gente acredita muito que teatro, arte, ela tem esse poder de transformar e de mudar, né? A consciência das pessoas.”</p> <p>“O teatro, ele transforma [...] quem faz um trabalho sério de teatro dentro das escolas, ajuda muito a formar um ser humano de verdade, com alma, com identidade, um ser humano político, quando você busca as raízes.”</p> <p>“Esses meninos que eu dou aula, esses meninos que têm a possibilidade de passar aqui na Paideia e em vários outros projetos, que têm essa relação com a arte... vai ser muito importante para vida deles, assim como foi para a minha.”</p> <p>“Eu acho que são pessoas como você, como eu e outros que têm [...] essa sensibilidade, que vão transformar. Primeiro transforma a gente, né? Como me transformou, como provavelmente, você tenha se transformado também e consequentemente, transforma a vida desses meninos também.”</p>	<p>O teatro como um agente transformador na formação de crianças e jovens.</p>
<p>“A Paideia tem uma relação muito forte de trabalhar com escolas [...] aqui da região de Santo Amaro. Efetivamente, a gente tem hoje trabalhos com escola Waldorf São Paulo, com a escola Rudolf Steiner. [...] Há trabalhos também na escola Suíça e com o Rizzini, que é uma escola pública aqui em frente.”</p> <p>(Continua)</p>	<p>Caracterização dos trabalhos da Associação Cultural Paideia.</p>

<p>(Continuação)</p> <p>“Sempre para a família, para todo mundo. Então a gente não tem essa classificação de ser um espetáculo infantil, porque se a gente faz um trabalho sério, não importa a idade.”</p>	<p>Caracterização dos trabalhos da Associação Cultural Paideia.</p>
<p>“No geral, a Paideia tem vivências teatrais, temos aproximadamente cinco grupos de jovens aqui, [...] a gente desenvolve um trabalho de pesquisa com eles, tem o trabalho da Cia, o trabalho com as escolas públicas, então a gente sempre tenta trabalhar com o mesmo tema.”</p>	
<p>“O trabalho com o Rizzini é com o 5º ano [...]. Eles vêm para cá uma vez por semana, são três aulas. Cada dia uma sala, e aí a gente desenvolve uma série de atividades com eles, sempre voltadas para o teatro. [...] antes de escolher um texto, a gente vê quem são essas crianças, olha nos olhos delas e aí a gente faz um monte de experimentos com várias histórias.”</p>	<p>Os processos de montagem de peças das diversas escolas parceiras da Paideia.</p>
<p>“A partir das histórias, a gente vai percebendo o que é mais importante trabalhar com essas crianças [...]. Depois desse momento [...] de vivenciar um monte de histórias com eles, a gente escolhe um texto, propõe para eles. Se eles gostaram do texto, aí a gente faz as leituras e, a partir daí, a gente foca na montagem de um espetáculo. [...]</p>	
<p>“[...] a gente começa depois do Carnaval [...] e aí a gente trabalha até outubro na montagem, e em novembro a gente apresenta para a escola inteira, [...] para a família deles e se tiver convites para levar o espetáculo para outros lugares também, a gente leva.”</p>	
<p>“[...] a escola Suíça é a mesma coisa, é um curso extracurricular, tem dentro da escola [...] a gente faz esse trabalho de contação, de exercícios de teatro e de música e aí no final do projeto também, apresenta para toda a escola e para os pais.”</p>	
<p>“No geral, a Paideia tem vivências teatrais, temos aproximadamente cinco grupos de jovens aqui, [...] a gente desenvolve um trabalho de pesquisa com eles, tem o trabalho da Cia, o trabalho com as escolas públicas, então a gente sempre tenta trabalhar com o mesmo tema.”</p>	
<p>“Porque é um tema único e [...] ele vai ser um alimento para o meu trabalho de ator, para o meu trabalho na escola, para o trabalho com os jovens, então isso ajuda a gente a dar uma centralizada, né? E aprofundar mais.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“Antes de escolher um texto, a gente vê quem são essas crianças, olha nos olhos delas e aí a gente faz um monte de experimentos com várias histórias.”</p>	<p>Preocupação com o sentimento das crianças com relação às atividades teatrais.</p>
<p>“Depois desse momento [...] de vivenciar um monte de histórias com eles, a gente escolhe um texto, propõe para eles. Se eles gostaram do texto, aí a gente faz as leituras e, a partir daí, a gente foca na montagem de um espetáculo.”</p>	
<p>“Para a gente é um privilégio ter um trabalho assim: que a gente tem essas crianças para ser uma referência, para eles falarem, sentirem e contarem o que eles sentiram nesse processo que a gente está estudando.”</p>	
<p>“O professor tem essa função de abrir esse espaço mágico, lúdico, para criança: “Como que eu conto uma história sem ser “cabeção”? Como que eu faço isso de uma maneira prazerosa?”</p>	
<p>“Sabe, é uma relação muito profunda, verdadeira da nossa parte e quando as crianças sentem que a gente está envolvido, elas também se envolvem, então acaba sendo um prazer.”</p>	
<p>“E dá esse retorno também para os pais, para que valorizarem esse trabalho das crianças, porque, quando você apresenta para os pais e quando você leva a sério, é importante também eles apresentarem: ‘olha o que eu fiz, olha o meu trabalho’.”</p>	<p>Das contribuições e das relações com aqueles que assistem à peça.</p>
<p>“Com a escola Rizzini, quando a gente começa a montar um texto, a gente [...] pega um texto que a gente tá a fim de montar, discute e faz todo um trabalho de mesa e, quando a gente começa a fazer os experimentos no palco, a gente traz as crianças para assistirem e para a gente trocar uma ideia com eles, porque o nosso trabalho é voltado para eles: para a criança, para o jovem.”</p>	
<p>“Para a gente é um privilégio ter um trabalho assim: que a gente tem essas crianças para ser uma referência, para eles falarem, sentirem e contarem o que eles sentiram nesse processo que a gente está estudando.”</p>	
<p>“A gente busca essa relação humana em todos os espetáculos que a gente monta. Sempre são questões de reflexões, que a gente tem que encontrar caminhos para um mundo mais humano, com relações humanas, um mundo mais digno, então, a gente sempre busca histórias que vão chegar à família inteira. Não só para a criança, mas para o pai, para a mãe, para cada um aproveitar, da sua maneira, o espetáculo.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“Eu sempre trabalhei com o teatro, né? Sempre como um trabalho extracurricular. Eu nunca trabalhei com [...] teatro como disciplina, fazendo parte do ensino pedagógico.”</p>	<p>Teatro x disciplinas escolares.</p>
<p>“Nós começamos a fazer um trabalho de contação de história com os professores, como o professor trabalhava a contação de história dentro de uma sala de aula, como que o professor trabalhava esse elemento do teatro, aproveitando uma aula de Português, aproveitando uma aula de Matemática, exercícios que ajudassem a desenvolver esse lado artístico.”</p>	
<p>“[...] era uma dificuldade, eles queriam saber: “como vou trabalhar o teatro na sala de aula, não é minha matéria, não quero fazer isso, como objetivo de vida. Eu quero aplicar a Matemática do jeito que eu sei, e pronto.”</p>	
<p>“Para você fazer um trabalho dentro de uma escola, para ele fazer um sentido, precisa ter uma relação com a direção, com os professores, e é muito difícil entrar numa escola, porque, principalmente uma escola pública, a relação que eles têm com a arte, é muito pouca.”</p>	<p>Formação continuada de professores com relação à arte e, em especial, ao teatro.</p>
<p>“A gente levou o projeto para escola, e a princípio foi um pouco difícil entrar na escola, mas, para gente, essa relação com a escola foi importante.”</p>	
<p>“Nós começamos a fazer um trabalho de contação de história com os professores, como o professor trabalhava a contação de história dentro de uma sala de aula, como que o professor trabalhava esse elemento do teatro, aproveitando uma aula de Português, aproveitando uma aula de Matemática, exercícios que ajudassem a desenvolver esse lado artístico.”</p>	
<p>“Todas as disciplinas. Todos tinham que participar. Eles têm [...] um momento de estudo em grupo. Como o coordenador era uma pessoa acessível, ele propôs isso e os professores aceitaram. Então, eles vinham aqui na Paideia e a gente desenvolvia um trabalho de contação de histórias com eles, que foi importante até para eles terem mais aproximação com o nosso trabalho.”</p>	
<p>“[...] era uma dificuldade, eles queriam saber: “como vou trabalhar o teatro na sala de aula, não é minha matéria, não quero fazer isso, como objetivo de vida. Eu quero aplicar a Matemática do jeito que eu sei, e pronto.” Eles não têm essa vontade, então para a gente era uma relação bem difícil de verdade. Mas, foi importante também, porque a gente conseguiu conquistar alguns professores e aí facilitou um pouco a aproximação.”</p>	
<p>“[...] a gente ficou muito a fim de continuar esse projeto e aí a gente fez outro curso na sequência com professores não só da escola aqui. Era de sábado, com professores que estavam a fim de fazer, ao contrário, do que a gente tinha feito antes, [...] que era obrigatório.”</p>	
<p>“[...] os professores vinham com o maior prazer para fazer. E aí a gente fazia esse trabalho com contação: ‘como você trabalha uma contação de história numa sala de aula?’; ‘como você trabalha com os elementos mais simples, principalmente partindo do ponto o que é mais importante numa contação de história?’”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“A única experiência que eles tinham era abrir um livro e ler, sem ter uma relação com essa história, então foram fundamentos bem simples [...]. O professor tem essa função de abrir esse espaço mágico, lúdico, para criança: “Como que eu conto uma história sem ser “cabeção”? Como que eu faço isso de uma maneira prazerosa?” Desde criar um ritual, colocando um paninho, uma vela, uma planta, e você cria toda uma atmosfera pra contar essa história, preparar esse ambiente, esse lugar, né? E você também estar preparado para contar aquela história.”</p>	<p>Formação continuada de professores com relação à arte e, em especial, ao teatro.</p>
<p>“Você vai a uma escola e a sala de aula é muito fria, não tem um calor, então como você trabalha isso, dentro desse espaço?”</p> <p>“A gente desenvolvia uma série de atividades aqui, os professores iam para a escola, aplicavam isso lá na escola, depois traziam esse resultado e a gente discutia. Fez todo sentido para eles, para gente também e é importante esse trabalho com a escola, porque eles viam no concreto.”</p>	
<p>“[...] Eles viram algumas aulas, a gente dando aula com as crianças da escola e depois viram o resultado final. Não que o resultado seja o mais importante, porque o mais importante é o processo, mas a relação que a gente tem com os pais dessas crianças, com os professores que vinham assistir, com a escola... isso é importante.”</p> <p>“O que é ensinado de arte é praticamente nada dentro desse universo da escola pública.”</p>	
<p>“Você vai a uma escola e a sala de aula é muito fria, não tem um calor, então como você trabalha isso, dentro desse espaço?”</p>	<p>Comentários acerca do ambiente da sala de aula.</p>
<p>“Não que o resultado seja o mais importante, porque o mais importante é o processo [...]”</p>	<p>Processo x produto no universo do teatro pedagógico.</p>
<p>“[...] era uma dificuldade, eles queriam saber: “como vou trabalhar o teatro na sala de aula, não é minha matéria, não quero fazer isso, como objetivo de vida. Eu quero aplicar a Matemática do jeito que eu sei, e pronto.”</p>	<p>Considerações das relações entre o professor de Matemática e o teatro no ambiente escolar.</p>
<p>“Quando você apresenta para os pais e quando você leva a sério, é importante também eles apresentarem [...]. Agora sobre o professor de Matemática, não tenho o que dizer.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Conclusão)</p> <p>“Eu não lembro. Ah! Teve uma professora da PUC, agora nesse curso de professor, que era de Matemática e estava super envolvida.”</p>	<p>Considerações das relações entre o professor de Matemática e o teatro no ambiente escolar.</p>
<p>“Sim, era muito legal ela, a gente trabalha muito com ritmo. Eu dou aula de ritmo, então, na hora que eu fazia as quadrinhas, as danças circulares, ela adorou e tem tudo a ver. É Matemática pura.”</p>	<p>Tentativas de inter-relação entre matemática e arte.</p>
<p>“Eu não conheço. [...] a questão do ritmo, acho que tem tudo a ver com matemática, a dança circular, tem uma relação. Eu acho que na verdade, a matemática ela tem muito a ver quando você coloca essa parte, eu acho que a criança tem muito mais facilidade de aprender uma matemática com essa parte do ritmo, das brincadeiras, porque, você sai da parte “cabeça” e ela acaba aprendendo, né? Eu acho que a Arte e a Matemática andam juntas, e acho que deveriam andar juntas...para mim a Matemática, a dança, a música, é pura Matemática. Para mim, tem muito a ver Matemática com Arte, parece que não, mas tem a ver.”</p>	

Quadro 4 – Fragmentos da entrevista com Leila Sartori

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>“O Bruno, o meu mais velho, sofria demais no colégio em que estudava, pela sua forma de ser. Ele não tinha notas ruins. [...] A Nataly tirava dez como quem bebe água, o Daniel era dez em cima de dez e ele era um aluno sete, oito. E ele se cobrava terrivelmente. [...] não adiantava eu falar para ele: “Bruno, você nasceu com uma bola no pé, seu irmão quer jogar e tropeça”. Cada um é cada um. Eu tenho dois estilos extremamente intelectuais e eu tenho um esportivo.”</p>	<p>Pensamento retrospectivo da educadora com relação à vida escolar de seus filhos antes da chegada à escola Waldorf.</p>
<p>“Quando ia chegando a época de provas, ele ficava nervoso, ele ficava doente, ele tinha febre, ele tinha tudo. Quando ia sair as notas, o boletim, era dez vezes pior. [...] E eu falei para o Gilmar, meu esposo: quando esse ano encerrar, nós vamos tirar esse menino dessa escola, não tem como.”</p>	
<p>.[...] ‘Eu até posso acolher seu filho aqui, mas na verdade ele vai ter que retroceder um ano’. Porque eles já tinham até nono ano, o nosso ainda não tinha. [...] Fomos conhecer outro dia, nós fomos ver aquilo que elas começam nas palmas e eles acompanham para ficarem quietos. Aí eu levei os meninos para ver. [...] E o Daniel quis ir. Então, eu retrocedi os dois. E deram a opção de por os dois na mesma sala e eu falei: “Não quero, aí vai ficar terrível. Meu irmão me alcançou, eu repeti...” Então volta todo mundo, eu não tenho pressa...”</p> <p>(Continua)</p>	<p>Caracterizando a pedagogia Waldorf sob o ponto de vista da educadora/mãe.</p>

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>[...]Fomos conhecer outro dia, nós fomos ver aquilo que elas começam nas palmas e eles acompanham para ficarem quietos. Aí eu levei os meninos para ver. [...] E o Daniel quis ir. Então, eu retrocedi os dois. E deram a opção de por os dois na mesma sala e eu falei: “Não quero, aí vai ficar terrível. Meu irmão me alcançou, eu repeti...” Então volta todo mundo, eu não tenho pressa...”</p>	<p>Caracterizando a pedagogia Waldorf sob o ponto de vista da educadora/mãe.</p>
<p>“A gente começou a aprender um pouco da escola que a gente não sabia absolutamente nada[...]. Aí aquele primeiro ano fui gostando. Quando foi em novembro, o Gilmar ficou desempregado, e eu que tinha saído de não pagar nada para ninguém e ir pagar para três... você imagina!”</p>	
<p>“Elisa: E você acredita nessa pedagogia?</p> <p>Leila: Totalmente!</p> <p>Elisa: E o Bruno, como ele ficou depois?</p> <p>Leila: Maravilhoso! Foi um presente para todos nós. Se você perguntar se eu faria de novo, eu faria! Foi a melhor coisa que eu fiz. [...] O medo do novo, porque toda coisa que era nova ele sofria muito. Todo ano, o passar de ano, estar com uma professora nova, ter colegas novos, para ele era um horror. Acabou. Foi muito bom para o outro também.”</p>	
<p>“Ah, eles faziam tricô e crochê como ninguém, eles têm essas coisas até hoje.”</p>	
<p>“Meus filhos aprenderam a desenhar muito com a história de fazer o caderno, o fundo com as coisas, o assunto.”</p>	
<p>“A minha experiência lá foi completamente diferente, mas eu faria de novo, porque para os meus filhos fez muito bem.”</p>	
<p>“[...] se pudesse, se tivesse condições e tudo, colocaria ela (a neta). A pedagogia é excelente, acho que é a melhor que tem. Mas precisa do envolvimento dos pais direto. E muita gente aqui não está preparada para essa pedagogia e encara a escola como uma escola para o filho passar de ano. Ou escola para crianças que tem problemas. Eu pus no susto. [...] Mas valeu. Alguns filhos de colegas foram estudar lá, também não se arrependeram.”</p>	
<p>“[...] eles queriam fazer uma adaptação, um preparo, para eles voltarem para uma escola tradicional. [...] Eles queriam o conteúdo tradicional, mas da forma Waldorf. [...] perguntaram se eu não aceitava participar daquele trabalho já que eu era professora de Matemática e trabalhava num colégio conceituado, tradicional. [...] ‘nós vamos trazer a Verilda que é professora Waldorf e é formada em Matemática e ela vai passar o que precisa para você e você para ela e vocês executam o trabalho’.”</p> <p>(Continua)</p>	<p>Considerações sobre o trabalho como professora de Matemática na escola Waldorf.</p>

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>“[...] Conheci a Verilda e fui aprendendo a parte Waldorf, como passar [...] com mais suavidade as coisas, [...] Às vezes, eles chegavam e eu tinha o meu tapete forrado de livros abertos e eu bolando como dar o conteúdo do jeito deles [...]. Eu levei um ano com ela e mais um ano sozinha para terminar tudo isso.”</p>	<p>Considerações sobre o trabalho como professora de Matemática na escola Waldorf.</p>
<p>“As atividades eram mais para o lado tradicional, já que eles precisavam se adaptar a isso, mas, como disse, de uma forma mais leve.”</p>	
<p>“[...] me pediram para dar aula de Matemática [...]E eu já estava tão enfronhada no assunto, acostumada, que eu passei a ficar no lugar dos professores de classe, quando era época de Matemática. Então eu aprendi toda aquela introdução sem nenhuma pedagogia, nada, não fui pra Steiner, nunca fui, não sei nada nesse sentido, mas aprendi no lidar com eles.”</p> <p>“Fui contratada para fazer uma ponte entre a escola Waldorf e a tradicional, pois aqui na Zona Norte não havia escola Waldorf [...] a aula era bem normal, sem nenhuma arte, apenas de uma forma mais suave.”</p>	
<p>“Então eu dava as épocas de Matemática, fazia toda aquela introdução à coisa do verso.”</p> <p>“Então, te falar realmente da pedagogia, do que eu aprendi... eu nunca fui fazer curso nenhum. Foi na prática. [...] Olha, nós sambamos para conseguir fazer isso, mas todos eles estão muito bem formados hoje. Cada um fez uma coisa, eles se encontram uma vez por ano mais ou menos, até hoje. Eles sabem tudo um do outro. Eu faria tudo de novo.”</p>	
<p>“A minha experiência lá foi completamente diferente, mas eu faria de novo, porque para os meus filhos fez muito bem.”</p>	
<p>“Gostavam sim. A dificuldade era a mesma dos alunos da escola tradicional, mas talvez por não haver pressão, eles curtiam muito mais.”</p> <p>“[...] participei de todo o teatro - o Gilmar muito mais, porque eu estava ocupada nas aulas[...]”</p>	<p>A experiência teatral de alunos Waldorf sob o olhar da educadora enquanto mãe.</p>
<p>“[...]ele foi duas vezes o papel principal, porque ele cantava bonito. Eu levei a “prô” dele de terceiro ano do colégio antigo, a Cecília. Ela chorava assim, de soluçar, de ver o que ele foi e o que ele se tornou, porque ele era completamente para dentro e de repente ele, no papel principal, e cantando o “Sonhar mais um sonho impossível”, ela chorava copiosamente.”</p>	
<p>“Foi no oitavo. Nas outras séries, não. É no oitavo. A apresentação é no fim do oitavo. O nono é o arremate todo de conteúdo.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Conclusão)</p> <p>“Elisa: Então a sua relação com o teatro foi como mãe?</p> <p>Leila: Como mãe.</p> <p>Elisa: Como professora não?</p> <p>Leila: Não.</p> <p>Elisa: Nenhuma prática que envolvesse?</p> <p>Leila: Nenhuma prática.</p> <p>Elisa: Mas com arte sim? Com, sei lá, pinturas, alguma coisa assim não?”</p> <p>Leila: Não, nada. Com a coisa do ritmo sim, porque eu tive que ficar no lugar da Bete então tinha aquela coisa...”</p>	<p>Matemática x Arte x Teatro</p>
<p>“No cenário, podemos utilizar geometria. Temos que utilizar cálculos matemáticos na divisão do tempo, distribuição de tarefas, gastos...”</p>	
<p>“Sim, de forma lúdica até quem não gosta pode aprender melhor sem perceber. Podemos fazer rimas ou músicas envolvendo tabuadas e contar histórias envolvendo cálculos. Os textos vão aumentar o vocabulário, melhorar a interpretação e o conteúdo de uma forma menos cansativa e muito mais interessante.”</p>	
<p>“[...] ele foi duas vezes o papel principal, porque ele cantava bonito. Eu levei a “prô” dele de terceiro ano do colégio antigo, a Cecília. Ela chorava assim, de soluçar, de ver o que ele foi e o que ele se tornou, porque ele era completamente para dentro e de repente ele, no papel principal, e cantando o “Sonhar mais um sonho impossível”, ela chorava copiosamente.”</p>	<p>O teatro como instrumento para desenvolver aspectos sociais de uma criança/jovem.</p>
<p>“Na época em que os meninos estudavam na Waldorf, eu participava das aulas de artes, das aulas de Euritmia para poder interagir melhor com os alunos. Me lembro que na formatura de um deles, nós, os pais, preparamos uma apresentação de dança e música para eles. Hoje em dia, de vez em quando vamos ao teatro e a alguns poucos shows musicais.”</p>	<p>A presença da arte na vida da educadora</p>

Quadro 5 – Fragmentos de entrevista com Leonardo Cortez

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>“Olha, eu tenho um problema sério com Matemática, não lembro nada, tenho trauma, sofri (risos)”</p>	<p>Pensamento retrospectivo do educador em relação à educação matemática.</p>
<p>“[...] se eu tivesse tido a oportunidade de não estudar Matemática, eu não estudaria, entendeu? Mas eu reconheço que foi importante.”</p>	
<p>“[...] eu tive uma professora de Matemática genial, que entra no leque das grandes professoras da minha vida, porque ela conseguiu [...] reverter esse meu trauma, [...] ela amava a Matemática num nível, e dava a aula com tanto gosto, com tanto amor, que aquele foi o momento que eu mais estudei Matemática na minha vida.”</p>	
<p>(Continua)</p>	

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>“Ele fazia do teatro um instrumento para o adolescente se soltar, se socializar, desenvolver a criatividade, a expressividade, ampliar o horizonte cultural.”</p>	<p>O teatro como um instrumento para desenvolver aspectos sociais, culturais e morais dos alunos.</p>
<p>“ [...] e o teatro tem que ser o laboratório da vida. O processo do teatro é o laboratório da vida.”</p>	
<p>“[...] tem esse exercício da convivência, [...] de ouvir o outro, [...] de administrar a própria ansiedade, de exercitar a liderança, de cortar seus próprios preconceitos, que é o que está todo mundo pedindo lá fora. É o que você precisa ter [...] se você quiser melhorar este mundo.” (Continua)</p>	
<p>(Continuação)</p> <p>“[...] eles terminam o Ensino Fundamental com a peça de teatro. [...] ele está entrando na adolescência, um momento onde ele, tradicionalmente, se fecha, um momento em que está tudo em ebulição [...]. E a tendência é ele se retrain, e o teatro é uma experiência que obriga ele a se expor. [...]”</p>	
<p>““[...] a gente está vendo um edifício onde os caras estão muito alienados, [...] a pedagogia pretende [...] que cheguem nesse momento do colegial olhando mais para o mundo lá de fora, pensando como é que eles vão transformar esse mundo do que olhando para o próprio umbigo. E se eles não estão fazendo isso, o teatro tem que se prestar a isso.”</p>	
<p>“Aí o teatro vira exercício de idealismo. As peças são mais políticas, [...], temas mais sociais [...]. O teatro tem que ser pretexto para eles refletirem sobre o mundo que eles estão vivendo. Eles não refletem em nenhum momento, então que o teatro seja esse momento.”</p>	
<p>“Você monta lá: “O inimigo do povo”. As pessoas que vão assistir à peça, dizem: “nossa que crítica contundente”, agora quem conviveu com o discurso do Ibsen, o questionamento, aí sim, sai com outra cabeça.”</p>	
<p>“No EM, [...] tem o professor tutor [...] que ajuda a gerenciar tudo o que diz respeito aos alunos [...]. Então, o diretor de teatro está sempre perto do professor tutor, daí, por meio dessas cenas, eu seleciono e faço a divisão dos papéis, baseado nesse critério da vontade, da potencialidade artística e da relevância pedagógica, o que esse cara precisa. Esse cara é muito tímido, então vai ser bom para ele fazer um cara mais expansivo, esse cara é todo exibidinho, então vai ser bom para ele fazer um cara mais introspectivo [...]”.</p>	
<p>“[...] as turmas mais difíceis são as que resultam nos processos mais legais. Toda vez que chegavam para mim e diziam: “olha, esse ano é difícil, você vai sofrer”, sempre foram os processos mais legais, mais interessantes, que propuseram uma transformação genuína.” (Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“Lembro de uma professora da Steiner dizendo que você tem que amar o aluno problema, [...] qual profissão que você tem que amar uma coisa que te atrapalha, que te irrita e o aluno-problema você tem que amar profundamente. [...] se eu não amar esse cara, ele vai acabar com o processo e [...] ele não vai crescer em decorrência dessa vivência, entendeu? Eu vou reforçar algo que todo mundo pensa sobre ele [...]”</p>	<p>O teatro como um instrumento para desenvolver aspectos sociais, culturais e morais dos alunos.</p>
<p>“As pessoas acham que, como a escola valoriza a arte [...] vão sair um monte de artistas de lá. Estatisticamente, isso não acontece. Outro dia, a Gláucia deu uma entrevista para uma pessoa como você que estava fazendo Mestrado e o Mestrado dela era: o que acontece com as pessoas que estudam na Pedagogia Waldorf? [...] E o resultado era idêntico às outras escolas ou com muito pouca diferença.”</p>	
<p>“[...] então só que eu acho que saem médicos melhores, porque eles têm esse contato. Ao fazer uma peça de teatro, você vivencia a dor do outro, aí, você pode ser um médico melhor e você pode vivenciar aquela dor, [...] Tá na sua corrente sanguínea, isso te sensibiliza como ser humano [...]. Eu acredito nisso, é por isso que minha filha está na escola e eu quero que ela vivencie essa pedagogia hoje.”</p>	
<p>“[...] eu era um cara muito retraído, aquele adolescente típico, cheio de crises, espinhas, questões e tal, sem mulher e aí o teatro foi meio uma casa no mundo.”</p>	<p>Pensamento retrospectivo do educador em relação ao valor do ambiente teatral em sua trajetória de vida.</p>
<p>“[...] isso é um paralelo bacana para o Teatro e para a Matemática. Esse amor genuíno por aquilo que você ensina, acaba virando um pré-requisito básico pra você ensinar bem.”</p>	<p>Tentativa da inter-relação entre áreas do conhecimento, no caso, Teatro e Matemática, no âmbito da educação escolar.</p>
<p>“[...] você quer fazer um trabalho que ligue Matemática com o teatro, isso vai valer para quem vive o processo, não para quem assiste, entendeu? [...]”</p>	
<p>“Você pode ser uma professora de Matemática que use o teatro para ensinar matemática e as pessoas vão aprender matemática de outro jeito, mas quem vai aprender é quem viveu o processo. Os pais vão assistir à peça e vão achar bonitinho, entendeu?”</p>	
<p>“[...] talvez isso seja uma coisa interessante para sua tese, começar a estabelecer esses pontos de contato que existem, em matérias que, aparentemente, são muito distantes umas das outras, [...] é importante as coisas estarem juntas [...], esse exercício de aproximar a Matemática do Teatro, da sensibilidade, pode resultar em ganhos enormes para um e para outro, né?”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“[...] é coisa difícil pra mim inclusive, é esse exercício logístico. [...] a dificuldade que eu sinto, porque eu sou muito ruim de Matemática e eu vejo nessas horas, porque, por exemplo, a gente trabalha com e elencos e na hora de você estabelecer a dinâmica dos ensaios, você precisa falar, bom, vou ensaiar essa cena que tem três atores, só que os três atores, com três elencos diferentes, são 12 atores, fazendo a mesma cena, só que enquanto três fazem essa aqui, outro elenco eles fazem papéis que acabam conflitando, então tem alguns rearranjos matemáticos que você precisa saber [...]”</p>	<p>Tentativa da inter-relação entre áreas do conhecimento, no caso, Teatro e Matemática, no âmbito da educação escolar.</p>
<p>“Sim, tem planta, maquete, escala, no colegial eu sempre peço maquete, mas eu não me meto nisso, falo assim: fala lá com o professor de marcenaria [...], aí a gente já dimensiona, já vê qual vai ser o custo, isso é uma parte importantíssima da Matemática no teatro, que são os custos.”</p>	
<p>“Se você for pensar que a Matemática está tão ligada a música, que os grandes músicos são grandes matemáticos, que mexem com a mesma área do cérebro, porque não arranjar um lugar onde essa ponte seja feita, entre a Arte e a Matemática para melhorar os dois?”</p>	
<p>“O ofício do ator é muito parecido com o do professor, nesse sentido. Ou você está inteiro na hora de fazer, ou então não rola. Ou você é engolido pela plateia, ou você é engolido pelos alunos, entendeu? E você é engolido de uma maneira super violenta [...], aí que resultado disso são esses caras [...] que vão se amargurando.”</p>	<p>Da interface entre o trabalho do ator e do professor</p>
<p>“A gente fez a vivência de teatro, porque dentro desse seminário de formação de professores tem as vivências. [...] eu monto uma peça com a galera e as conclusões eles tiram por si mesmos. E faço esse exercício que estou fazendo com você, dizendo como é a minha experiência.”</p>	<p>A experiência com o ambiente teatral e a formação de professores Waldorf.</p>
<p>“O professor de música está sempre presente, as peças sempre tem muita música. Normalmente tem eurtímia, e é bom que tenha, porque eles fazem eurtímia durante todos esses anos e a eurtímia acontece também e aplicada ao teatro. O professor de artes plásticas trabalha no cenário. Então, existe uma mobilização de todo o corpo docente, especialmente das pessoas ligadas às artes para a realização da peça.”</p>	<p>Participação de profissionais de outras disciplinas no processo de montagem da peça na escola Waldorf.</p>
<p>“[...] lá no colegial, a gente não tem essa interdisciplinaridade toda. A gente pode até contar, tem o professor de música que pode dar uma ajuda, mas o foco nesse trabalho é o exercício da autonomia. [...] Autonomia desde a escolha do texto, passando pela confecção dos figurinos, pela confecção do cenário...”</p>	
<p>“Em nenhum processo de 8º ano, eu me lembro de um professor de outra matéria acompanhar, a não ser os professores de classe que acompanham muito de perto.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“(Os professores de classe) Escolhem e atuam como produção, no gerenciamento das ações com os pais, estão sempre nesse meio de campo, e os professores da parte de artes estão sempre muito presentes, agora professor de área não vejo.”</p>	<p>Participação de profissionais de outras disciplinas no processo de montagem da peça na escola Waldorf.</p>
<p>“Toda vez que eu dirijo na Steiner eu falo: “vamos montar uma peça para a galera se incomodar em algum nível”. Porque aí você dá uma contribuição para a comunidade também. [...] A gente vai fazer o teatro que a gente quer, mas é um exercício de generosidade. Esse espetáculo vai propor uma discussão. [...] E isso vira um critério de escolha e eles que escolhem a peça.”</p>	<p>Comparando as contribuições sociais e intelectuais para os alunos-atores e o público.</p>
<p>“Você monta lá: “O inimigo do povo”. As pessoas que vão assistir à peça, dizem: “nossa que crítica contundente”, agora quem conviveu com o discurso do Ibsen, o questionamento, aí sim, sai com outra cabeça.”</p>	
<p>“As pessoas aprendem com aquilo que elas vivem e com aquilo que elas convivem. Aí, o aprendizado acontece de verdade, entendeu? Essa coisa passiva, de espectador pura e simples não resulta na pele, nos poros e que a gente leva para a vida, entendeu? A gente tem que pensar no processo, sempre. E é isso que a pedagogia descobriu, faz tempo, tá tentando aplicar, às vezes, sem sucesso, porque é mais difícil mesmo.”</p>	
<p>“A peça ficou linda, mas foi um horror fazer com eles e depois eu percebi que quando você fica só flertando com o pior do ser humano numa dramaturgia, fica difícil você chegar para um adolescente e dizer: “olha, isso é o pior do ser humano, mas lute contra isso, hein?” [...] com adolescente não tem isso. Se você propõe essa vivência e o cara fica vivendo, flertando com valores horríveis e com a canalhice [...] Isso vai dando um bode [...]. A turma brigava muito entre si. A turma discutia comigo. Foram meses muito ruins.”</p>	<p>Das dinâmicas que envolvem o processo de montagem da peça na escola Waldorf.</p>
<p>“[...] você pode até fazer uma peça onde a canalhice esteja presente, mas se você não tem uma figura [...] heroica que resolva se insurgir contra tudo isso, você gera um baixo astral que acaba com seu processo.”</p>	
<p>“Por isso que as peças são diferentes de turma para turma. Às vezes tem turma que é muito talentosa musicalmente,[...] e você tem que levar para esse lado. Tem turma que é talentosa nas artes plásticas, e aí dá para fazer uma coisa mais caprichada e tem turmas que não tem talento nenhum nessas duas questões, então você tem que focar em outra coisa.”</p>	
<p>“O que você sentiu é uma coisa que todo mundo sente, quando faz teatro na escola. O processo é o mais importante. Apresentação em si é só a conclusão do trabalho. Quem cresce é quem vive o processo.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“[...] é coisa difícil pra mim inclusive, é esse exercício logístico. [...] a dificuldade que eu sinto, porque eu sou muito ruim de Matemática, e eu vejo nessas horas, porque, por exemplo, a gente trabalha com e elencos e na hora de você estabelecer a dinâmica dos ensaios, você precisa falar, bom, vou ensaiar essa cena que tem três atores, só que os três atores, com três elencos diferentes, são 12 atores, fazendo a mesma cena, só que enquanto três fazem essa aqui, outro elenco eles fazem papéis que acabam conflitando, então tem alguns rearranjos matemáticos que você precisa saber [...]”</p>	<p>Das dinâmicas que envolvem o processo de montagem da peça na escola Waldorf</p>
<p>“Sim, tem planta, maquete, escala, no colegial eu sempre peço maquete, mas eu não me meto nisso, falo assim: fala lá com o professor de marcenaria [...], aí a gente já dimensiona, já vê qual vai ser o custo, isso é uma parte importantíssima da Matemática no teatro, que são os custos.”</p>	
<p>“É muito simples, eu não sou um diretor de muita conversinha, não, de vivências, de laboratório. Até porque, como o processo é muito rápido, eles precisam meio que fazer tudo ao mesmo tempo, sabe?”</p>	
<p>“O trabalho vai ficando mais intenso na medida em que vai chegando o final. [...] no caso do colegial que tem esse processo de escolha da peça. [...] Eu seleciono 12 textos, separo-os em grupos, eles fazem seminários, a gente discute, discute por que a gente a está fazendo essa peça, esse processo, qual é o reflexo disso para a comunidade, aí, no final desse mês a gente escolhe. Aí, eu dou umas duas aulas de jogos teatrais, só para dar os princípios básicos [...] O jogo, a cumplicidade, a prontidão [...] são duas ou três aulas disso, no máximo, aí depois a gente pega o texto e monta. Então, a gente faz leitura de mesa. E aí tem o processo de escolha dos personagens.”</p>	
<p>“Claro, faço umas vivências para tentar entender algumas coisas dos personagens, mas aí é tudo meio junto. Então se o ensaio tem três horas, então eu faço na primeira hora um exercício de composição do personagem, um exercício com um objeto dos personagens e nas duas horas seguintes, eu ensaio cenas, entendeu?”</p>	
<p>“[...] é que é tão diferente de processo para processo, [...] às vezes tem turmas que estão tão animadas que é mais saudável para o processo começar a montar logo a peça, existem turmas que estão tão “blasés”, que você precisa fazer os caras entenderem que aquilo é muito legal. Cada processo é único.”</p>	
<p>“[...]Toda vez que chegavam para mim e diziam: “olha, esse ano é difícil, você vai sofrer”, sempre foram os processos mais legais, mais interessantes, que propuseram uma transformação genuína.”</p>	
<p>“Na pedagogia Waldorf,[...] o teatro é obrigatório [...] pode até ser uma coisa autoritária e que está desconectada com o fato de que o teatro é um exercício de liberdade [...] mas para um adolescente que não tem ainda referências, horizontes...”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“O fato de ser obrigatório, e de o cara ter que ir até o fim do processo, significa que, uma vez vencida essa resistência, ele pode ter a vivência do teatro e entender o quanto isso é importante, porque ele foi obrigado a ter essa vivência, ele não teria, se não tivesse tido obrigação disso [...]”</p>	<p>Das dinâmicas que envolvem o processo de montagem da peça na escola Waldorf</p>
<p>“[...] eles não leem nada. E eles não têm referência. Normalmente, eu trago umas doze opções e faço seminário. Eles são obrigados a ler tudo. É um momento super difícil do trabalho, porque está difícil de eles lerem, mas eu obrigo.”</p>	
<p>“[...] a Steiner tem uma estrutura linda de teatro[...]. Existe uma tradição do teatro dentro da pedagogia, então os alunos ficam esperando pelo teatro [...]”</p>	
<p>“As turmas ficam se comparando umas com as outras. Tem que saber gerenciar isso como educador [...] não pode também transformar isso numa competição, num exercício de vaidade, mas o fato é que o teatro é valorizado dentro da pedagogia.”</p>	
<p>“No começo, eu era muito enérgico[...], ficava exausto e sugado. Hoje em dia, eu tenho mais sabedoria, [...] eu consigo dosar a energia certa, na hora certa, sei que o começo é sempre difícil, sei que no meio do processo tem uma crise sempre, [...] nas últimas duas semanas, o negócio vai dar certo. Se você trabalhou com constância, se você não fez bobagem [...], você plantou uma semente que vai nascer ali nas duas últimas semanas.”</p>	
<p>“[...] os pais estão sempre muito presentes. [...] É a última vez, dentro da pedagogia, que os pais vão estar tão presentes, no sentido de ajudar a fazer figurino, fazer cenário... a presença dos pais é super bem vinda. [...]”</p> <p>(Continua)</p> <p>(Continuação)</p> <p>[...]E isso é uma característica boa para o arte/educador que está na Steiner. Ele tem que saber gerenciar a relação com os pais.”</p>	
<p>“Eu não sou um professor contratado da Steiner, nem da Waldorf. Meu trabalho é pontual. Apesar de ser sistemático, todo ano eu vou, mas eu vou para dirigir. E o processo de direção dura seis meses. [...]”</p>	
<p>“Aí cabe ao diretor conduzir. Você propõe um mergulho no universo da peça através de vídeos, fotos, imagens, textos, isso a gente faz principalmente no 8º ano, é importante fazê-los entrarem no universo da peça...”</p>	
<p>“Lembro de uma professora da Steiner dizendo que você tem que amar o aluno problema, [...] qual profissão que você tem que amar uma coisa que te atrapalha, que te irrita e o aluno-problema você tem que amar profundamente. [...] se eu não amar esse cara, ele vai acabar com o processo e [...] ele não vai crescer em decorrência dessa vivência, entendeu? Eu vou reforçar algo que todo mundo pensa sobre ele [...]”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“Um exercício de idealismo também. As peças são escolhidas sob este critério. São peças que devem ter mensagens bacanas, produtivas. Mensagens que elevem o ser humano. Que façam a gente acreditar no ser humano.”</p>	<p>Das dinâmicas que envolvem o processo de montagem da peça na escola Waldorf</p>
<p>“Eles precisam tirar essa conclusão depois, por si mesmos, que o ser humano é um lixo, ‘corrompível’ e que tá condenado. [...] está no alcance deles lutar contra isso e que existem caminhos, existem forças, existe o caráter, existe a bondade, existe a verdade [...] exige uma preparação de artista, mas também uma preparação de arte/educador e muito conhecimento também da pedagogia.”</p>	
<p>“Quem escolhe é o professor de classe, normalmente. O cara que acompanhou a turma durante oito anos, então a gente acredita que baseado na convivência que eles têm, eles vão escolher a melhor peça.”</p>	
<p>“O trabalho é difícil, mas se você tem um texto ruim, aí ele fica quase impossível. [...] Tem que [...]ter personagens bem elaborados, bem construídos, porque o teatro é um exercício de convivência com a obra. É diferente de você ver uma pintura. Você vê uma pintura e acha bom, acha feio, mas você vai embora.”</p>	
<p>“Toda vez que eu dirijo na Steiner eu falo: “vamos montar uma peça para a galera se incomodar em algum nível”. Porque aí você dá uma contribuição para a comunidade também. [...] A gente vai fazer o teatro que a gente quer, mas é um exercício de generosidade. Esse espetáculo vai propor uma discussão. [...] E isso vira um critério de escolha e eles que escolhem a peça.”</p>	
<p>“[...]Ela tem que ser idealista, mas ela não pode ser amargurada. Ela não pode ser uma peça que não ofereça saídas, desestimulante [...].”</p>	
<p>“[...] 8º ano significa essa saída da infância e começo da adolescência, existem muitos elementos da infância que precisam ser respeitados e, ao mesmo tempo, eles têm consciência do mundo, mas nem tanto, não tiveram a vivência. Então, eles conhecem elementos da vida adulta sem ter vivido. Viveram a infância mas querem renegar isso,[...] Shakespeare é uma coisa ideal.”</p>	
<p>“O teatro do colegial é diferente, porque esses três anos fazem uma diferença brutal na formação do indivíduo. [...] Do 8º para o 2º colegial, ou 3º, como é o caso da Steiner, eles são adultos e estão a fim, teoricamente deveriam estar [...]”</p>	
<p>“Escolhem e atuam como produção, no gerenciamento das ações com os pais, estão sempre nesse meio de campo, e os professores da parte de artes estão sempre muito presentes, agora professor de área não vejo.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>“Tem muitos professores de classe que têm mais facilidade, domínio sobre a Matemática, tem professores que são como eu, que têm mais dificuldade, então acho que eles recorrem a um professor específico.”</p>	<p>Das dinâmicas que envolvem o processo de montagem da peça na escola Waldorf</p>
<p>“[...] quando eu entrei em Junho, eles já tinham lido para caramba, já tinham pesquisado, a sala inteira estava lotada de cartazes com fotos da Arábia, desse universo todo das mil e uma noites, e outras histórias, leram para caramba, viram vídeos, eles estavam impregnados daquele universo, e aí quando eu entrei, isso ajudou para caramba o trabalho, então depende de como a professora conduz.”</p>	
<p>“Participam, porque eles mesmos têm a possibilidade de pleitear aquilo que eles estão querendo, fazendo a cena dos seus personagens preferidos, então, eu falo, cada um vai eleger dois que vocês mais queiram fazer e aí, vocês apresentam cenas e aí quando eu vejo essas cenas, o critério não é a qualidade artística das cenas, é uma avaliação da vontade.”</p>	
<p>“No EM, [...] tem o professor tutor [...] que ajuda a gerenciar tudo o que diz respeito aos alunos [...]. Então, o diretor de teatro está sempre perto do professor tutor, daí, por meio dessas cenas, eu seleciono e faço a divisão dos papéis, baseado nesse critério da vontade, da potencialidade artística e da relevância pedagógica, o que esse cara precisa. Esse cara é muito tímido, então vai ser bom para ele fazer um cara mais expansivo, esse cara é todo exibidinho, então vai ser bom para ele fazer um cara mais introspectivo [...]”.</p>	
<p>“Então, todas as experiências que eles fazem usando o teatro como uma plataforma para aproximar, o que eu acho muito legal, tudo a ver o professor de Língua Portuguesa utilizar o teatro, aproximar o universo de Machado de Assis dos alunos. Já vi coisas muito legais sendo feitas, mas eu não acompanho isso.”</p>	<p>O teatro e as outras disciplinas escolares</p>
<p>“começar a estabelecer esses pontos de contato que existem, em matérias que, aparentemente, são muito distantes umas das outras,[...] esse exercício de aproximar a Matemática do teatro, da sensibilidade, pode resultar em ganhos enormes para um e para outro, né?”</p>	
<p>“É a professora de classe que dá várias disciplinas, mas a parte de arte é uma parte específica.[...]</p> <p>Elisa: E de teatro tem também?</p> <p>Leonardo: Não.”</p>	<p>Da dinâmica de professores na escola Waldorf.</p>
<p>“Não tem um professor de teatro, porque a experiência do teatro é pontual, não é que fica assim sempre. Poderia até ser assim, o teatro poderia estar presente, seria bacana o processo. Os caras terem oficinas de teatro antes, mas não tem.”</p>	
<p>“Tem muitos professores de classe que têm mais facilidade, domínio sobre a Matemática, tem professores que são como eu, que têm mais dificuldade, então acho que eles recorrem a um professor específico.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Conclusão)</p> <p>“O que você sentiu é uma coisa que todo mundo sente, quando faz teatro na escola. O processo é o mais importante. Apresentação em si é só a conclusão do trabalho. Quem cresce é quem vive o processo.”</p>	<p>Processo x produto no universo do teatro pedagógico.</p>
<p>“As pessoas aprendem com aquilo que elas vivem e com aquilo que elas convivem. [...] Essa coisa passiva, de espectador pura e simples não resulta na pele, nos poros e que a gente leva pra vida, entendeu? A gente tem que pensar no processo, sempre.”</p>	
<p>“[...] você quer fazer um trabalho que ligue Matemática com o teatro, isso vai valer para quem vive o processo, não para quem assiste, entendeu?”</p>	
<p>“Você pode ser uma professora de Matemática que use o teatro para ensinar matemática e as pessoas vão aprender matemática de outro jeito, mas quem vai aprender é quem viveu o processo. “Os pais vão assistir à peça e vão achar bonitinho.”</p>	
<p>“se você desconecta da apresentação e valoriza o processo, aí você pode ter um resultado pedagógico bacana sim, [...] o foco tem que estar no processo, você pode até usar a apresentação como um norte, um ponto final para você ter a expectativa do que vai ser o processo, mas o processo em si é o mais importante, né?”</p>	
<p>“Hoje em dia, é tudo muito utilitário, as pessoas estão sempre pensando: “para que estou fazendo isso?” Então, “para que eu vou fazer teatro? Não quero ser ator, não quero ser atriz”</p>	<p>Visão utilitarista da aprendizagem na perspectiva do aluno.</p>
<p>“Quando eu comecei com 15 anos, eu fiquei apaixonadíssimo pelo teatro e adorava e não tinha nada a ver com ser famoso, ganhar dinheiro ou se preocupar com o mercado de trabalho, simplesmente amava aquilo essencialmente e aí quando você entra na vida profissional e se depara com algumas dificuldades, você esquece o que te motivou a fazer teatro e se isso não é resgatado o tempo todo, você desiste. Era tão legal no começo e tá chato agora, mas tem que resgatar dentro de você mesmo e os downs têm isso. É sempre um amor pelo teatro inabalável [...]”</p>	<p>Das outras experiências pedagógicas do arte/educador.</p>
<p>“Acho que é um exercício de sensibilidade para mim, porque eles são muito difíceis, é outro ritmo de trabalho. São alunos-problema, é como se todos os alunos fossem problemáticos, no sentido de serem especiais, mas todos são muito amados por mim profundamente e o trabalho resulta. Então, quando eu vou trabalhar com os adolescentes e tem um problemático, eu digo: é fichinha!”</p>	<p>Das outras experiências pedagógicas do arte/educador.</p>

Quadro 6 – Fragmentos de entrevista com Tatiana e Kátia (professoras de classe).

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>Tatiana: “Eu fui aluna Waldorf, [...] entrei no 5ºano [...] e me formei aqui [...] fui fazer História na USP e voltei como estagiária do Ensino Médio. [...] Fiz o seminário de formação de professores Waldorf e estou tentando terminar a pedagogia. Peguei essa minha sala agora, é a minha primeira turma. Eu peguei no primeiro ano em 2010. E vou levá-los até o oitavo ano[...].”</p>	<p>Pensamento retrospectivo das educadoras com relação às experiências na escola Waldorf.</p>
<p>Kátia: “[...] eu me interessei pela pedagogia Waldorf, fiz o seminário de formação de professores [...] entrei na escola Francisco de Assis há 14 anos atrás. Eu tive a minha primeira turma que eu fui com ela até o 8º ano e eu dei aula de Matemática para eles do 1º até o 6º. Lá só no 7º ano entrava a professora especialista. Depois eu peguei uma segunda turma que já estava no 7º ano, numa saída de uma professora, fiz 7º e 8º de novo. Depois uma terceira turma que eu comecei lá no 1º ano de novo. Fiz 1º ano e 2º, deixei a escola lá e vim para cá e agora eu fiz 1º e 2º ano de novo, estou com o 2º ano. Até onde eu vou com eles, ainda não é certo.”</p>	
<p>Tatiana: “Acho que, eu como aluna Waldorf, quando fui para a faculdade, eu nunca tive medo de fazer um seminário, de ficar na frente. [...] é uma coisa inconsciente. [...] como você vai modular a sua voz, como você vai pegar a sua plateia, isso você vai aprendendo na escola Waldorf, ao longo de doze anos, de apresentações constantes, de trabalhos dentro da sala. O objetivo não é apresentar trabalhos de matéria mesmo, nem da sala. Leitura de lição de casa, então, escrevemos um texto sobre os fungos na Botânica, quem quer ler aqui na frente? Eu não deixo ler na cadeira.”</p>	
<p>Kátia: “De toda maneira, a gente tem sempre um pensar em todas as matérias. Você acompanha a classe. O que você tá preparando no primeiro, no 2º, no 3º, para chegar até lá no o 8º ano. Esse currículo de cada matéria que tem que estar muito claro na nossa cabeça.”</p>	<p>Visão das professoras de classe sobre o curso do Ensino Fundamental.</p>
<p>Tatiana: “Você começa no 1º ano e já tem que saber até onde você vai chegar no 8º, mesmo que você não leve até o oitavo, na escola você tem que conhecer o processo, o caminho. O que você vai plantar aqui e você vai colher lá. O que é pré-requisito lá que você vai ter que trabalhar no começo, então a gente já prepara todo esse caminho.</p>	
<p>Kátia: “E a matemática é uma matéria muito clara nesse sentido, tijolinho sobre tijolinho. O que você vai preparando aqui, o que você vai trabalhando mais para frente.”</p>	<p>Considerações sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “Ela é cumulativa, não tem como perder um degrau.”</p>	
<p>Tatiana: “[...] E quando eu fui pegar a minha turma, a gente tem uma coordenadora da área de Matemática que atende às professoras de classe. [...] “olha, não vai dar, eu acho que não vou conseguir ensinar nem um mais um para essas crianças, porque eu sou uma pessoa que não se identifica”. Eu morria de medo de ensinar Matemática.”) (Continua)</p>	

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>Tatiana: “Eu falava: “não dá, eu não sei, não tenho profundidade no assunto”. Porque a gente pensa, quando a gente tem medo, que a criança de primeiro ano precisa saber tudo aquilo que você já sabe e eu ficava apavorada.”</p>	<p>Considerações sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “E a minha turma, desde o primeiro ano, ama matemática. [...] chega a época de Matemática, claro que alguns tem um discurso clichê de irmãos mais velhos, da família de ‘Aah, Matemática? Que coisa chata! Porque Matemática?’ Mas enquanto a gente está na época e a gente está descobrindo a Matemática, é uma maravilha. Eles se sentem descobridores, desbravadores, conquistadores. [...] Tem outros que falam: ‘ah, minha época preferida é Matemática’. ‘Se vocês não ficarem quietos eu vou dar uma lista de Matemática’, e eles: ‘Dá!! Dá!!!’.”</p>	
<p>Tatiana: “[...] eles se mostram individualmente na Matemática. Tanto os pontos positivos quanto os negativos.”</p>	
<p>Kátia: “[...] Eu faltei um dia na escola e uma professora que era uma das coordenadoras, foi me substituir e ela falou ‘eu nunca vi uma classe fazer uma tabuada como a sua classe faz.’ Eles, felizes, não simplesmente tinham decorado a tabuada. Eles, felizes faziam a tabuada, recitavam, como se estivessem recitando uma poesia, encantadíssimos, e isso, para mim foi um ‘nossa eu consegui’.”</p>	
<p>Kátia: “[...] eu peguei já um monte de aluno com dificuldade em Matemática, inclusive para dar aula particular, alunos da escola Waldorf, eu sinto que hoje eu sei falar uma linguagem que eles compreendam por ter tido dificuldade quando aluna.”</p>	
<p>Kátia: “E eu fui descobrir a matemática quando eu fui fazer um seminário de professores Waldorf. [...] começa no 1º ano, em que cada número tem uma qualidade, uma característica, um desenho, uma história, uma relação com o mundo, uma energia, tem tudo. [...] você vai olhar para os números e ir para o cálculo e para tudo de outra maneira. E foi aí que eu fui descobrir o encanto da matemática.”</p>	
<p>Kátia: “Então eu falo para eles: “matematuês é uma língua também. Como a gente fala isso em português, e como a gente fala isso em matematuês, e a gente monta uma sentença matemática. Como que a gente traduz isso para o matematuês.’ Então é uma língua e como eu tenho muito prazer nas línguas, eles adoram matemática e vivem a matemática, aprendem a falar o matematuês.”</p>	
<p>Kátia: “[...] O 1 sou eu, uma Katia, que não tem outra igual, se desenha uma criança. O 2 tem o Sol e a Lua, você vai para as polaridades. Essas características, então você desenha o 2, um Sol e uma Lua. [...] O artístico entra aí também. E na Matemática muito fortemente o movimento, a rítmica, porque é um elemento artístico que você traz.”</p> <p>(Continua)</p>	

Fragmentos retirados da entrevista	Unidades de significado
<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “Você pode cantar uma tabuada dentro de uma musiquinha, você pode bater a mão com um amigo, você pode inventar movimentos... com essa minha primeira turma eu cheguei a fazer uma tabuada com bastõezinhos de madeira, outra com coco, outra com palmas, outra com sapateado e cada tabuada tinha seu movimento, sua musiquinha. Tem outras professoras que usam músicas infantis [...]. Faz uma paródia.”</p>	<p>Considerações sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola Waldorf.</p>
<p>Kátia: “Como a criança aprende a escrever? Ela primeiro escreve, escreve, escreve e depois ela vai ler que aquilo que ela escreveu era o A, o B, o C. O corpinho ali aprendeu primeiro. E na Matemática muito mais, porque você tem esse elemento do ritmo, você faz, faz, faz no corpo. Se o corpo aprendeu, a cabecinha segue.”</p>	
<p>Tatiana: “A corda é um elemento também. Tem um ritmo da corda e tem que bater a tabuada no ritmo. Fazia mandalas que tinha uma roda dentro e uma roda fora e elas se entrelaçavam. Uma pergunta e a outra responde. Elas vão andando e se entrelaçando.”</p>	
<p>Kátia: “[...] Quando você faz a tabuada você pode manter só os múltiplos, os resultados. [...] Mínimo Múltiplo Comum eu fiz assim. A gente pegou o que tinha da tabuada e então essa fila vai bater a tabuada do dois no bastãozinho e essa outra vai bater a do quatro no pé e prestar atenção quando é junto. [...]”</p>	
<p>Kátia: “[...] para as crianças aprenderem a contar até cinquenta, a gente faz caminhando nos pares, depois bate palma, bate o pezinho no chão toda vez que forem as dezenas. Sempre tem a história das plaquinhas. Caminha tantos passos e coloca uma plaquinha, dez, depois vinte. Quando chega lá no cem já é um espetáculo. Porque nós caminhamos cem passos.”</p>	
<p>Tatiana: “Eles andam dez passos e colocam a primeira placa. Aí o próximo, que está com a do vinte, parte dali e anda mais dez passos, vinte. Então eles fazem uma marcação geográfica da ideia das dezenas. Sempre do concreto para o abstrato.”</p>	
<p>Kátia: “A gente nunca parte de um conceito. ‘Hoje a gente vai aprender números pares’. Não! ‘Hoje a gente vai fazer a brincadeira do sapato’. Todo mundo põe um tênis lá embaixo, cobre com um pano.’ ‘Quantos tênis têm lá embaixo?’ Aí a gente conta quantas são as crianças. ‘E onde está o parzinho desse tênis? Ah, está aqui no meu pé.’ Acha o par da fulana. E depois, põe todos lá embaixo. ‘Quantos pares de tênis têm lá embaixo? E quando fica um sozinho, o que acontece com esse um que não ter parzinho?’”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Tatiana: “[...] começa com esse ritmo, onde você vai por um poema que você vai declamar junto com a classe. Você vai falando e eles vão falando com você e ao longo das quatro semanas todo mundo já está com isso decorado. Uma música, uma brincadeira com o corpo, alguma coisa que você... [...] lateralidade, noção espacial, direção. [...] Então, nessa parte rítmica, você põe a pecinha de teatro, que tem a ver com a Matemática.”</p>	<p>Considerações sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “No primeiro ano [...], eu fiz a pecinha das operações, dos anõezinhos. Entra com uma imagem, de quatro irmãos, e cada um tem uma qualidade, uma característica. E ele vai agir de acordo com essa qualidade. E daí você traz as quatro operações dentro dessa imagem. Faz um ritmo, isso vira uma história, vira um desenho, vira uma peça: as quatro operações. [...] Daí, você terminou o ritmo, todo mundo senta, e começa a parte da aula mesmo. Você vai contar a história daquele dia, se tem a ver com a adição, você vai contar. Faz uma retrospectiva do que aconteceu no dia anterior, e pega um gancho para continuar com a matéria nova. Trabalha a matéria nova e trabalha o caderno, um exercício.”</p>	
<p>Kátia: “No 2º ano, já está lendo lá na frente. [...] É assim, e todos querem. Porque eles querem compartilhar. Tem os tímidos que leem bem baixo[...]. A criança que fala mais baixo na classe levanta a mão e quer ler lá na frente. Os outros não estão ouvindo, mas ela está lendo.”</p>	
<p>Tatiana: “Eu tenho uns desenhos de geometria e matemática, que é tipo Escher a coisa.”</p>	
<p>Kátia: “A geometria ela segue por um caminho em que vai o artístico e o matemático juntos. Então, os trabalhos de geometria são belíssimos, maravilhosos. [...] você pode contar a história de um matemático, uma biografia. [...] Você pode acompanhar o momento de uma civilização na história. Então traz aquele elemento histórico e daí, aqui houve uma virada que resultou nisso na matemática.”</p>	
<p>Kátia: “Um professor de matemática, eu vi uma vez, para ensinar os números negativos. Ele chegou na classe e passou muitas aulas falando sobre um amigo dele que morava na Rússia [...] Até que disso, ele tirou uma imagem de que o zero seria uma fronteira. Eu pego o avião aqui no Brasil, eu estou com 23 graus. E eu vou para a Rússia e eu passo a fronteira do país, que não faz fronteira, mas é uma fronteira imaginária, e eu vou para lá que é menos não sei quanto. Daí depois ele levou para a álgebra, a fronteira era o sinal de igual, e quando eu passava de um país para o outro tinha que mudar o sinal. Os alunos nunca mais esqueceram que o sinal mudava quando atravessava uma fronteira.”</p>	
<p>Tatiana: “Porque na Matemática, você sabe, se não exercitar, já era. Fica na imagem, e nunca mais... Então é muito exercício, muita correção.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Tatiana: “[...] eu entrei aqui e era um professor novo de matemática no 5º ano [...] ele era novo na escola e novo na pedagogia Waldorf e a nossa relação com ele era muito difícil no sentido de que nós éramos umas pestes e ele não tinha essa didática, esse envolvimento da pedagogia [...], mas logo no ano seguinte ele saiu e foram outras professoras, mas eu acho que deu uma marcada, no sentido de se perder o interesse, a motivação. Então foi uma batalha para mim, a Matemática, enquanto aluna.”</p>	<p>Relação das professoras com a educação matemática enquanto alunas e enquanto profissionais.</p>
<p>Kátia: “Eu tive uma relação difícil com a matemática também como aluna. [...] Excelente em tudo e, na Matemática, sentia dificuldades. No [...] Fundamental II agora, [...] eu tive muita dificuldade, eu estudei em uma escola muito tradicional, e eu tinha dificuldade em conseguir compreender a Matemática. Aliás, compreender nada, realizar a matemática sem compreendê-la, porque nada era explicado, nada era demonstrado, não era interessante, não se falava de nada além daquilo que era o exercício. Eu tinha muita dificuldade em exercitá-la e eu sofria com isso porque eu era uma aluna que gostava muito da escola e de tudo, menos da Matemática.”</p>	
<p>Tatiana: “Mas o Steiner fala uma coisa, e é verdade, ‘quanto menos afinidade você tem com aquela matéria, quanto menos propriedade, e quanto mais você se empenha, se encanta e redescobre aquilo com outros olhos, porque como adulto, você vai com outra postura para aquilo e com outra consciência, outra habilidade e compreensão que você não tinha antes. Quanto mais você trabalhar para conquistar isso, mais os seus alunos vão sentir esse seu empenho’. Na verdade, o conteúdo já está lá. O que eles vão sentir é a sua ligação com aquilo que você estudou e conquistou tão arduamente.”</p>	
<p>Tatiana: “Mas para mim foi um trabalho. E vou te falar que Matemática é uma época que eu monto com muita facilidade, porque para mim ela é muito lógica nessa coisa de ser uma coisa depois da outra, ela facilita a nossa vida.”</p>	
<p>Tatiana: “[...] na Matemática eu sou muito mais objetiva, porque não é a minha área, então eu sei com clareza: “então é isso que eu vou fazer”. Nada pode passar na época de história, e na Matemática é uma coisa natural de ‘uma coisa leva a outra’ e a coisa vai fluindo.”</p>	
<p>Kátia: “Na minha primeira turma eu tive um esforço muito grande para conseguir montar as épocas de Matemática e era uma turma que a Matemática saltava. Eu faltei um dia na escola e uma professora que era uma das coordenadoras, foi me substituir e ela falou ‘eu nunca vi uma classe fazer uma tabuada como a sua classe faz.’[...] Porque eu tinha um receio de não conseguir. Até hoje, eu acho que a matéria onde eu ainda me esforço mais, eu não acho tão simples montar porque eu sempre fico pensando de que maneira eu vou ensinar os meus alunos para que eles não tenham as mesmas dificuldades que eu tive [...]”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “Na escola Waldorf, todas as matérias, tudo que se faz, que se pensa, desde uma aula até um plano de uma época, porque a gente ensina por época, [...] Isso já é uma coisa que te ajuda a aprofundar diariamente, partindo do que você fez ontem para o que você vai dar hoje, isso vai aprofundando, isso já é um detalhe que é diferente, e como na Matemática tem essa coisa do caminho, o caminho fica muito mais claro do que se fosse picado assim durante uma semana, com duas aulas na semana.”</p>	<p>Considerações sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “Mas o Steiner fala uma coisa, e é verdade, ‘quanto menos afinidade você tem com aquela matéria, quanto menos propriedade, e quanto mais você se empenha, se encanta e redescobre aquilo com outros olhos, porque como adulto, você vai com outra postura para aquilo e com outra consciência, outra habilidade e compreensão que você não tinha antes. Quanto mais você trabalhar para conquistar isso, mais os seus alunos vão sentir esse seu empenho’. Na verdade, o conteúdo já está lá. O que eles vão sentir é a sua ligação com aquilo que você estudou e conquistou tão arduamente.”</p>	
<p>Tatiana: “Eu era muito mais ‘das humanas’: Língua Portuguesa, História, Geografia. Até Biologia eu gostava muito, mas Matemática e Física eram um problema bastante sério. Me esforçava, até ia bem, mas era coisa de muito suor e pouca inspiração.”</p>	<p>Afinidade das professoras com determinadas disciplinas enquanto alunas.</p>
<p>Tatiana: “Mas o Steiner fala uma coisa, e é verdade, ‘quanto menos afinidade você tem com aquela matéria, quanto menos propriedade, e quanto mais você se empenha, se encanta e redescobre aquilo com outros olhos, porque como adulto, você vai com outra postura para aquilo e com outra consciência, outra habilidade e compreensão que você não tinha antes. Quanto mais você trabalhar para conquistar isso, mais os seus alunos vão sentir esse seu empenho’. Na verdade, o conteúdo já está lá. O que eles vão sentir é a sua ligação com aquilo que você estudou e conquistou tão arduamente.”</p>	<p>Referências sobre a pedagogia Waldorf.</p>
<p>Kátia: “Você mergulha, faz uma imersão naquele conteúdo, mas [...] uma aula você prepara pensando que o aluno vai aprender através de três âmbitos. Do pensar, [...] Do querer, que é o fazer, exercitar. E do sentir, [...] tudo o que você trouxe como imagem, na forma artística de preferência, entra com mais facilidade para o aluno. Dali, ele vai exercitar e dali ele vai chegar a conclusões.”</p>	
<p>Katia: “Então aquilo que se faz na escola tradicional que é trazer primeiro o conceito para depois trabalhar, a gente faz o inverso. A gente chega ao conceito de uma maneira através do sentir e através do fazer. Então todos os conteúdos de todas as matérias, neste começo, [...] até o quinto ano, pelo menos, a gente traz em elementos artísticos. O que você considera um elemento artístico? Uma história que você conta trazendo uma imagem, um desenho que você põe numa lousa para os alunos dali, inclusive a letra, quando a gente vai ensinar a letra, o M sai do desenho da montanha, por exemplo.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “A pedagogia Waldorf está toda ancorada na Antroposofia do Rudolf Steiner então o que a Antroposofia Steiner fala para os pedagogos: fala do desenvolvimento da criança e [...] o que ela vive em cada idade, [...] no âmbito do corpo, espiritual (aprendizagem, intelectual) e do anímico, da alma, como é o sentimento dessa criança, então o currículo da escola Waldorf é embasado nesse estudo, nesse entendimento do desenvolvimento da criança e dos diversos momentos de mudanças, de crise.”</p>	<p>Referências sobre a pedagogia Waldorf.</p>
<p>Kátia: “Para a gente [...] na pedagogia Waldorf, a gente não só enxerga as habilidades artísticas como algo que a gente gosta e que a gente tem, mas elas são um caminho para o ensino. [...] É um veículo muito importante de aprendizado. Ele faz parte [...] da pedagogia. Sem o artístico, a pedagogia Waldorf não seria a pedagogia Waldorf.”</p>	
<p>Kátia: “Na cultura da escola Waldorf, os professores precisam estar sempre se alimentando de arte.”</p>	
<p>Tatiana: “E a gente precisa, como professor de escola Waldorf [...] Então você vai no museu. [...] Mesmo que isso você não traga diretamente para o seu aluno. Não vou falar do quadro de Monet aqui no 5º ano, mas aquilo te alimenta e te traz possibilidade de imagens, para você trabalhar com eles. Você, lendo, constrói histórias com mais recursos.”</p>	
<p>Kátia: “[...] A gente trabalha para caramba, mas se sente realizado. A gente dá o sanguinho, mas a gente dá o sanguinho feliz.”</p>	
<p>Tatiana: “A gente dá risada, mas é puxado, porque você, não é só o conteúdo que você tem que passar. Você, como pessoa, tem que se desenvolver para os seus alunos também se desenvolverem. Daí mexe no palheiro.”</p>	
<p>Kátia: “Não existe a questão de que se o aluno chegou e ele tem uma dificuldade, ele tem que resolver isso [...]. Não, você tem que resolver como que você vai fazer aquele aluno aprender.”</p>	
<p>Tatiana: “Depois que você conhece, aí você tá perdido. Nunca mais você volta atrás. E você olha o mundo diferente. [...]”</p>	
<p>Tatiana: “Não, as provas, provas mesmo começam no sexto ano. Mas eles são avaliados desde o primeiro ano quando você monta o seu plano de época, você coloca lá, eu quero que meu aluno seja capaz disso, no final dessa época. E no final da época você vai lá e avalia. Atingiu, não atingiu, atingiu com dificuldades. E você vai avaliar o caderno, a lição de casa, os exercícios em classe, a participação na aula. [...] Eu, esse ano, na primeira época de Matemática, eu institui uma vez por semana um teste. Não é prova porque não tem nota. Tem nota para mim, depois eu transformo em uma nota. Para justamente reforçar esse hábito deles de consultar o caderno, [...] Mas de estudar, de abrir, de se debruçar sobre aquilo e daí eles fazem, é como uma prova, cada um faz o seu, é silêncio, não pode consultar nada, e depois eu ponho o número de questões que tinha e o número de acertos. [...]</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>E eles: ‘nossa, naquele primeiro eu acertei dez e tinha dezessete, mas nesse aqui eu acertei vinte e quatro e tinha vinte e sete’. Então eles vão tendo um parâmetro de comparação do quanto eles melhoraram, porque nessa idade eles já têm uma consciência do que eles são capazes e do quanto eles podem, muito ainda nascente, mas que já pode ser trabalhada e fortalecer essa autonomia deles de estudar. [...] E essa semana eles já me perguntaram: “Não vai ter teste?” e eu respondi que ‘Não, a gente tá na época de Botânica, só na época de Matemática’. Não posso ameaçar com nada. Lição a mais, teste, eles gostam de tudo.”</p>	<p>Referências sobre a pedagogia Waldorf.</p>
<p>Kátia: “[...] começa no 1º ano, em que cada número tem uma qualidade, uma característica, um desenho, uma história, uma relação com o mundo, uma energia, tem tudo.”</p>	<p>A arte permeando o ensino e a aprendizagem na escola Waldorf.</p>
<p>Kátia: “[...] tudo o que você trouxe como imagem, na forma artística de preferência, entra com mais facilidade para o aluno. Dali, ele vai exercitar e dali ele vai chegar a conclusões.”</p>	
<p>Kátia: “[...] Eu faltei um dia na escola e uma professora que era uma das coordenadoras, foi me substituir e ela falou ‘eu nunca vi uma classe fazer uma tabuada como a sua classe faz.’ Eles, felizes, não simplesmente tinham decorado a tabuada. Eles, felizes faziam a tabuada, recitavam, como se estivessem recitando uma poesia, encantadíssimos, e isso, para mim foi um ‘nossa eu consegui’.”</p>	
<p>Kátia: “[...] Então todos os conteúdos de todas as matérias, neste começo, [...] até o quinto ano, pelo menos, [...] a gente traz em elementos artísticos. O que você considera um elemento artístico? Uma história que você conta trazendo uma imagem, um desenho que você põe numa lousa para os alunos dali, inclusive a letra, quando a gente vai ensinar a letra, o M sai do desenho da montanha, por exemplo.”</p>	
<p>Kátia: “[...] O 1 sou eu, uma Katia, que não tem outra igual, se desenha uma criança. O 2 tem o Sol e a Lua, você vai para as polaridades. Essas características, então você desenha o 2, um Sol e uma Lua. [...] O artístico entra aí também. E na Matemática muito fortemente o movimento, a rítmica, porque é um elemento artístico que você traz.”</p>	
<p>Kátia: “Você pode cantar uma tabuada dentro de uma musiquinha, você pode bater a mão com um amigo, você pode inventar movimentos... com essa minha primeira turma eu cheguei a fazer uma tabuada com bastõezinhos de madeira, outra com coco, outra com palmas, outra com sapateado e cada tabuada tinha seu movimento, sua musiquinha. Tem outras professoras que usam músicas infantis [...]. Faz uma paródia.”</p>	
<p>Kátia: “Como a criança aprende a escrever? Ela primeiro escreve, escreve, escreve e depois ela vai ler que aquilo que ela escreveu era o A, o B, o C. O corpinho ali aprendeu primeiro. E na Matemática muito mais, porque você tem esse elemento do ritmo, você faz, faz, faz no corpo. Se o corpo aprendeu, a cabecinha segue.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Tatiana: “A corda é um elemento também. Tem um ritmo da corda e tem que bater a tabuada no ritmo. Fazia mandalas que tinha uma roda dentro e uma roda fora e elas se entrelaçavam. Uma pergunta e a outra responde. Elas vão andando e se entrelaçando.”</p>	<p>A arte permeando o ensino e a aprendizagem na escola Waldorf.</p>
<p>Kátia: “[...] Quando você faz a tabuada você pode manter só os múltiplos, os resultados. [...] Mínimo Múltiplo Comum eu fiz assim. A gente pegou o que tinha da tabuada e então essa fila vai bater a tabuada do dois no bastãozinho e essa outra vai bater a do quatro no pé e prestar atenção quando é junto. [...]”</p>	
<p>Tatiana: “[...] começa com esse ritmo, onde você vai por um poema que você vai declamar junto com a classe. Você vai falando e eles vão falando com você e ao longo das quatro semanas todo mundo já está com isso decorado. Uma música, uma brincadeira com o corpo, alguma coisa que você... lateralidade, noção espacial, direção. [...] Então, nessa parte rítmica, você põe a pecinha de teatro, que tem a ver com a Matemática.”</p>	
<p>Tatiana: “No primeiro ano [...], eu fiz a pecinha das operações, dos anõezinhos. Entra com uma imagem, de quatro irmãos, e cada um tem uma qualidade, uma característica. E ele vai agir de acordo com essa qualidade. E daí você traz as quatro operações dentro dessa imagem. Faz um ritmo, isso vira uma história, vira um desenho, vira uma peça: as quatro operações. [...] Daí, você terminou o ritmo, todo mundo senta, e começa a parte da aula mesmo. Você vai contar a história daquele dia, se tem a ver com a adição, você vai contar. Faz uma retrospectiva do que aconteceu no dia anterior, e pega um gancho para continuar com a matéria nova. Trabalha a matéria nova e trabalha o caderno, um exercício.”</p>	
<p>Kátia: “Para a gente [...] na pedagogia Waldorf, a gente não só enxerga as habilidades artísticas como algo que a gente gosta e que a gente tem, mas elas são um caminho para o ensino. [...] É um veículo muito importante de aprendizado. Ele faz parte [...] da pedagogia. Sem o artístico, a pedagogia Waldorf não seria a pedagogia Waldorf.”</p>	
<p>Tatiana: “Eu tenho uns desenhos de geometria e matemática, que é tipo Escher a coisa.”</p>	
<p>Kátia: “A geometria ela segue por um caminho em que vai o artístico e o matemático juntos. Então, os trabalhos de geometria são belíssimos, maravilhosos. [...] você pode contar a história de um matemático, uma biografia. [...] Você pode acompanhar o momento de uma civilização na história. Então traz aquele elemento histórico e daí, aqui houve uma virada que resultou nisso na matemática.”</p>	
<p>Tatiana: “[...] eu estou no quinto ano, então a professora que está no quarto ano, se reúne comigo num horário, que se chama horário de tutoria. [...] ela fala as dúvidas que ela tem. Falo: ‘olha, eu fiz desse jeito.’ Uma troca de ideias. Com outros também [...].”</p> <p>(Continua)</p>	<p>Compartilhamento de práticas pedagógicas entre professoras de classe.</p>

<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “A gente monta material que fica na biblioteca da escola. E vai passando, a caixa do primeiro, a caixa do segundo. [...]”</p>	<p>Compartilhamento de práticas pedagógicas entre professoras de classe.</p>
<p>Kátia: “Independente da matéria, você mesma pode escrever uma peça, ou a gente tem uma autora bem conhecida dentro da pedagogia Waldorf que é a Ruth Salles que a gente usa bastante as peças dela e ela tem peças de todas as coisas que você pode imaginar de todas as séries, poemas também.”</p>	<p>Dos processos de montagem de teatro na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “[...] nesses livros, ela explica, por exemplo, primeiro ano: como é a criança naquela faixa etária, que tipo de imagem é importante para essa criança, como se trabalhar um teatro para essa faixa etária. Então, no teatro do 1º ano, o texto, montagem não será igual a um do 6º. São outros objetivos [...]”</p>	
<p>Kátia: “[...] Então onde entra o teatro? Ele entra para atender algo da proposta daquela faixa etária. Você não vai fazer a peça do 5º ano no 3º ano e não é só porque a linguagem é difícil, porque o conteúdo que está sendo trazido ali é um conto que diz respeito [...] ao que elas têm que vivenciar naquela idade.”</p>	
<p>Tatiana: “Se uma peça, por exemplo, for feita com um tema grego, a Grécia pertence ao 5º ano, porque é o momento que eles despertam para a razão, no 1º ano, é feito o conto de fadas, porque eles vivem essa coisa universal, desses lemas universais [...]”</p>	
<p>Tatiana: “[...] começa com esse ritmo, onde você vai por um poema que você vai declamar junto com a classe. Você vai falando e eles vão falando com você e ao longo das quatro semanas todo mundo já está com isso decorado. Uma música, uma brincadeira com o corpo, alguma coisa que você... lateralidade, noção espacial, direção. [...] Então, nessa parte rítmica, você põe a pecinha de teatro, que tem a ver com a Matemática.”</p>	
<p>Tatiana: “No primeiro ano [...], eu fiz a pecinha das operações, dos anõezinhos. Entra com uma imagem, de quatro irmãos, e cada um tem uma qualidade, uma característica. E ele vai agir de acordo com essa qualidade. E daí você traz as quatro operações dentro dessa imagem. Faz um ritmo, isso vira uma história, vira um desenho, vira uma peça: as quatro operações. [...] Daí, você terminou o ritmo, todo mundo senta, e começa a parte da aula mesmo. Você vai contar a história daquele dia, se tem a ver com a adição, você vai contar. Faz uma retrospectiva do que aconteceu no dia anterior, e pega um gancho para continuar com a matéria nova. Trabalha a matéria nova e trabalha o caderno, um exercício.”</p>	
<p>Kátia: “O teatro para a gente vai entrar nessa parte rítmica, nesse começo da aula. E ele pode ser apresentado para os pais, ou pode ser alguma coisa que fica na classe. Ele pode ser apresentado para uma classe vizinha, ou os pais podem ser convidados para assistir.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “Eu trabalhei em uma escola Waldorf que tinha uma professora de teatro. [...] ela era solicitada muitas vezes pelos professores do 5º, do 6º, do 4º ano: ‘olha, eu quero fazer uma peça, sei lá, de mitologia, eu quero fazer uma peça de Matemática, eu quero fazer uma pecinha’. Ela era solicitada a vir trabalhar.”</p>	<p>Dos processos de montagem de teatro na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “Eles vêm, de primeiro ao oitavo ano. E eles assistem tudo. Não é uma festa em que você pode vir assistir a peça do seu filho e depois ir à cantina tomar café. Você assiste do primeiro ao oitavo ano e aí cria também essa sensação. [...] Cria-se essa expectativa de chegar até lá. Porque são belíssimos, super bem trabalhados.”</p>	
<p>Tatiana: “Na festa junina, o quinto ano vai apresentar o boi bumbá esse ano [...] é uma peça musicada. [...] eles são muito dedicados ao teatro [...] Eles são muito expressivos e eles conseguem aprender, por exemplo, a esquecer um pouco a birra que eu tenho com um ou com outro, mas aquele negócio tem que dar certo, então a gente vai se ajudar[...] cada dia do ritmo vem um aqui fazer o Chico, e vem uma Catirina. Todo mundo vai ser Chico e Catirina até chegar a festa junina, mas todo mundo passou por isso. E daí os outros ficam assistindo e um aprende com o outro. [...] Eu acho que aprende muito o convívio no grupo, a habilidade social que é uma questão muito grave no mundo de hoje, que eles adoram se cutucar até o outro chorar. Mas eles aprendem, então acabou a cena aqui, todo mundo bate palma, eles adoram bater palma também. Todo mundo bate palma, aí vem a próxima cena com os outros personagens.”</p>	
<p>Tatiana: “Então, é onde quem tem dificuldade na fala não se sente acanhado, pede para levantar a mão e vem fazer, porque tem esse respaldo do grupo. [...] todo ano a gente tem teatro, seja no ritmo, pecinha de final de ano. A gente vai encerrar o ano com os pais, vamos fazer uma apresentação para os pais. Então, você vai escolher um dos temas que você trabalhou no ano. [...] a gente coletou figurino no armário da escola, ensaiamos a música com a professora de música e apresentamos para os pais, nesse mesmo esquema. Todo mundo sabe tudo, e eu escolho o papel, dois dias antes [...]. Daí a gente apresenta para os pais. Todo ano tem uma peça, então eles não tem essa coisa: ‘Ai, o palco!’ no 8º ano.”</p>	
<p>Kátia: “E é a dedicação. Aquele aluno que brilha, ele sempre vai brilhar, aqui ou em qualquer lugar. Mas aquele que não brilha tanto, mas se esforça, porque ele fica tão concentrado, então a gente vai e dá pra ele.”</p>	
<p>Tatiana: “Eu tenho uma criança aqui que tem uma dislexia severa, ela não é alfabetizada, [...] Matemática, adições simples, subtrações simples, multiplicações mais básicas. Divisão, nada disso. A gente já tá em fração, decimal. É outra coisa para ele. E daí ontem ele veio aqui na frente fazer o Chico, e ele sabia a peça inteira decorada. E todo mundo viu assim. Foi super aplaudido. Ele não consegue as outras coisas, mas sempre tem alguma coisa que você consegue.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “[...] No Ensino Médio, você está querendo que os alunos tragam uma autonomia. Para o 8º ano, é diferente. Você estará utilizando todas as habilidades que eles aprenderam durante os oito anos ali na escola, e os alunos trabalham em tudo. Eles confeccionam os desenhos do convite, cartaz, figurino, faz uma pesquisa do figurino na época, tudo, de música, tudo. Mas, assim, com o acompanhamento dos professores diversos. Ali, como cabeça, o professor de classe. [...] Então ele está acompanhando o processo, ele está envolvido no processo. E pode não estar dirigindo a peça, mas ele está ali no trabalho com os alunos no dia a dia.”</p>	<p>Dos processos de montagem de teatro na escola Waldorf.</p>
<p>Kátia: “O teatro, de 8º ano, ele é uma época [...].Lógico que é uma época que você trabalha o ano inteiro[...]. Então ali você vai utilizar os conhecimentos de tudo. [...] Em geral, os professores de movimento entram para trabalhar, de dança, se existe alguma questão, depende do tema que você escolhe.”</p>	
<p>Kátia: “Desenham o figurino.”</p> <p>Elisa: “Eles desenham o cenário, fazem maquete?”</p> <p>Kátia: “Fazem tudo.”</p>	
<p>Kátia: “As crianças tocam [...]. Tem classe que compõe para a peça. [...] Ao longo do processo do teatro, os alunos escrevem, fazem uma síntese: ‘Nesse dia de ensaio, aconteceu isso, eu me senti assim’, então é como ele está olhando esse processo. Então, produz o texto, produz a imagem.”</p>	
<p>Kátia: “Os alunos participam, fazem uma carta, uma listinha de preferência, dizendo porque eles querem aquele personagem.”</p>	
<p>Kátia: “[...] Quando foi a minha primeira peça, eu falei ‘olha, eu quero esse texto’, não era um texto teatral, a gente tinha que adaptar, eu falei ‘vamos sentar juntas para adaptar o texto para o teatro?’ Nós fizemos a adaptação para o teatro juntas, e na direção, eu fiquei o tempo todo junto com ela. Foi como se ela fosse a diretora e eu a assistente e por vezes eu a diretora e ela a assistente. Então foi uma colaboração muito grande.”</p>	
<p>Tatiana: “Eu lembro do meu, por exemplo. Eu lembro, quando eu estava no oitavo ano, que a nossa diretora do teatro, ela estava sempre lá, mas a nossa professora de classe, estava em todos os ensaios. Ela não saía um momento. Até porque, é um processo, já não é para criança mais, mas para o juvenzinho ali que se expõe muito, num momento que eles não querem ser expostos. Então, você que conhece, aqui no nosso caso, o diretor vem de fora. Então ele não tem esse contato com a turma.”</p>	
<p>Tatiana: “Então você tem que estar junto para ‘olha, esse aluno aqui, não dá para você falar assim com ele.’”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “Tanto que a escolha de personagem é o professor de classe que faz. É o professor que escolhe os personagens. Os alunos participam, fazem uma carta, uma listinha de preferência, dizendo porque eles querem aquele personagem, e o professor de classe que faz a escolha, e não o diretor porque ele já conhece os meninos.”</p>	<p>Dos processos de montagem de teatro na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “E você vai escolher “bom, esse precisa de um desafio então vou dar uma coisa completamente diferente do que ele precisa”</p> <p>Kátia: “Esse dá conta dos desafios menores”</p> <p>Tatiana: “Então, você já conhece, você está vindo lá do primeiro ou do quarto ano com eles. Você já viu muita coisa. É um trabalho bem colaborativo.”</p>	
<p>Kátia: “Ele traz o conhecimento do teatro.”</p>	
<p>Tatiana: “Traz o conhecimento técnico do teatro, dos ensaios, dos jogos cênicos, da preparação, de postar a voz, do movimento, mas o conhecimento da criança ele vai adquirir ao longo do processo. Então você tem que estar junto para ‘olha, esse aluno aqui, não dá para você falar assim com ele.’”</p>	
<p>Kátia: “O teatro, de 8º ano, ele é uma época [...]. Lógico que é uma época que você trabalha o ano inteiro[...]. Então ali você vai utilizar os conhecimentos de tudo. [...] Em geral, os professores de movimento entram para trabalhar, de dança, se existe alguma questão, depende do tema que você escolhe.”</p>	<p>O teatro e as outras disciplinas na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “Música, muito envolvidos, porque eles trabalham o repertório. As crianças tocam[...]. Tem classe que compõe para a peça. [...] Trabalhos manuais, na confecção de roupa, na costura. Tem um professor de trabalhos manuais desde o primeiro ano. De oficina, que é a questão de marcenaria, argila, metal, ele também é envolvido se você tiver um cenário que precise disso. De movimentos, de dança também, de eurtmia. [...] O professor de Língua Portuguesa que vai trabalhar esse texto com as crianças. O professor de classe também, a compreensão do texto. [...] Ao longo do processo do teatro, os alunos escrevem, fazem uma síntese: ‘Nesse dia de ensaio, aconteceu isso, eu me senti assim’, então é como ele está olhando esse processo. Então, produz o texto, produz a imagem.”</p>	
<p>Kátia: “[...] noção espacial é uma coisa que a gente trabalha desde pequeninhos com eles, quando a gente está fazendo o ritmo. E eles conseguem muito facilmente, compreender movimentação, espacialidade, distribuição de espaço, montagem, a tal da maquete. Montam o cenário. Chegam a montar o cenário, o painel. Então, eu vejo aí na vivência, no corporal muito claro.”</p>	<p>Teatro e educação matemática</p>
<p>Kátia: “[...] no Médio, eu vou te dizer, é um outro capítulo, que você coloque os alunos, por exemplo, para trabalhar os custos da peça. Questão de patrocínio, então você envolve os alunos na produção. Mas isso no Ensino Médio. No 8º ano, a gente preserva o aluno dessa parte.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Continuação)</p> <p>Kátia: “No Ensino Médio, sim. Uma está trabalhando em custos, e a outra em patrocínio, e eles estão lidando com o dinheiro que não têm [...] eles estão lidando muito com a Matemática. Então, eles, alunos, são muito fortes na Matemática: ‘Você vai para o patrocínio, vai buscar o patrocinador, vai dizer o quanto custa, vai dizer o que você quer e ver o que ele pode dar.’ Contratando o segurança para ficar na rua[...]”</p>	<p>Teatro e educação matemática</p>
<p>Tatiana: “[...] Eu acho que aprende muito o convívio no grupo, a habilidade social que é uma questão muito grave no mundo de hoje, que eles adoram se cutucar até o outro chorar. Mas eles aprendem, então acabou a cena aqui, todo mundo bate palma, eles adoram bater palma também. Todo mundo bate palma, aí vem a próxima cena com os outros personagens.”</p>	<p>Habilidades sociais e intelectuais que os alunos adquirem ao fazer teatro ao longo dos anos na escola Waldorf.</p>
<p>Tatiana: “[...] Todo ano tem uma peça, então eles não tem essa coisa: ‘Ai, o palco!’ no 8º ano.”</p>	
<p>Kátia: “Mas existe uma familiaridade com o estar ali na frente, falar em público, representar.”</p>	
<p>Tatiana: “Essa turma é muito expressiva, adora. Falou em teatro, eles já estão fazendo tudo. Até o Augusto, da Kátia, [...] criou uma peça, e ele escreveu uma peça de teatro. Assim, que não deixa nada a desejar [...] a um escritor de peças. Escreveu melhor que eu. Eu não sou capaz de utilizar aqueles pronomes. Eles tem essa proximidade e essa criatividade também.”</p>	
<p>Tatiana: “Acho que, eu como aluna Waldorf, quando fui para a faculdade, eu nunca tive medo de fazer um seminário, de ficar na frente. [...] é uma coisa inconsciente. [...] como você vai modular a sua voz, como você vai pegar a sua plateia, isso você vai aprendendo na escola Waldorf, ao longo de doze anos, de apresentações constantes, de trabalhos dentro da sala. O objetivo não é apresentar trabalhos de matéria mesmo, nem da sala. Leitura de lição de casa, então, escrevemos um texto sobre os fungos na Botânica, quem quer ler aqui na frente? Eu não deixo ler na cadeira.”</p>	
<p>Tatiana: “[...] a gente tá ensaiando, cada dia é um o personagem: ‘ah, eu acho que tem que ser ele, Dona Tatiana, que você tem que escolher.’ Mesmo que a criança queira muito. Eu tenho muitos assim: ‘eu acho que tem que ser ele, porque ele fez tão bem.’”</p>	
<p>Tatiana: “Eu tenho uma criança aqui que tem uma dislexia severa, ela não é alfabetizada, [...] Matemática, adições simples, subtrações simples, multiplicações mais básicas. Divisão, nada disso. A gente já tá em fração, decimal. É outra coisa para ele. E daí ontem ele veio aqui na frente fazer o Chico, e ele sabia a peça inteira decorada. E todo mundo viu assim. Foi super aplaudido. Ele não consegue as outras coisas, mas sempre tem alguma coisa que você consegue.”</p>	
<p>Tatiana: “Vou confessar que a música não é meu forte. Ela vai falar que não, mas eu não sou uma pessoa musical. Eu tenho vergonha de cantar na frente dos meus alunos. [...] Eu tenho vergonha de cantar, mas me esforço.”</p> <p>(Continua)</p>	<p>O contato das professoras com as diversas modalidades artísticas.</p>

<p>(Continuação)</p> <p>Tatiana: “Invisto em giz. [...] Mas então, eu não sou uma pessoa musical. Eu admiro muito, e graças a Deus eles não puxaram a mim, e eu não consegui influenciar em nada isso. Então eles tem muito ritmo, gostam muito de música, de cantar, mas eu não sou. Eu me identifico muito mais com desenho. E no teatro, na hora que fecha aquela porta assim, eu não tenho vergonha. [...] Então eu não sou muito da música, eu sou mais do desenho.”</p>	<p>O contato das professoras com as diversas modalidades artísticas.</p>
<p>Kátia: “[...] agora eu estou fazendo dança, eu nunca fiz dança na minha vida. Estou com quarenta anos e fui fazer dança agora. Dança do ventre.”</p>	
<p>Tatiana: “A gente tem o coral dos professores que a gente apresenta junto com o Ensino Médio no fim do ano.”</p>	
<p>Kátia: “[...] Eu já trabalhei em escola de Inglês. Eu era professora de inglês antes de ser professora de classe.”</p>	<p>Experiências como profissionais em outras escolas que não fossem Waldorf.</p>
<p>Kátia: “Quando eu trabalhei em escola de Inglês eu durei muito pouco. Eu fui contratada, fiz todo o curso deles de formação de professores, tinha muitas brincadeiras, muitos jogos [...] Depois quando a gente foi para a aula, foi pegar turma, e tinha aula 1, aula 2, aula 3, você pode usar essa ou essa música. Não tinha nenhum jogo, nada, e eu durei poucos meses. Falei: eu não consigo dar aula desse jeito. Era muito ruim e eu nem era professora Waldorf ainda naquela época, mas eu não consegui me adaptar ao esquema.”</p>	
<p>Tatiana: “Nossa, eu imagino que eu não conseguiria. Até porque se você contar quantos anos eu estou aqui como aluna e como professora.”</p>	
<p>Kátia: “O meu marido foi fazer teste numa escola tradicional, na nossa rua. Meu marido foi chamado para fazer um teste lá e ele deu uma aula Waldorf. ‘É maravilhosa a sua aula, não serve para cá. Pode ir e nunca mais volte.’”</p>	
<p>Tatiana: “O cantinho da fada é assim. [...] Você não fala margem nem borda, então a gente pega o tijolinho e ensina a fazer o cantinho da fada, porque a fada vai sentar ali e vai ficar olhando se o aluno faz um trabalho bem lindo no meio. Se fizer uma coisa muito feia a fada vai embora.”</p>	<p>Importância do caderno para o estudo dos alunos das professoras.</p>
<p>Tatiana: “Porque eles não têm livro didático. Então aqui é o livro didático. Eu falo, semana que vem a gente vai ter um testezinho para saber como é que tá. Então estudem. E eles levam o caderno porque tem o conteúdo, e eles levam os exercícios, refazem os exercícios.”</p>	
<p>Kátia: “O que eu falava era a asa de fada. Que não pode escrever na asa da fada, que ela protege uma folha da outra. Giz, lápis de cor.”</p> <p>(Continua)</p>	

<p>(Conclusão)</p> <p>Kátia: “[...] eu tenho esse interesse pela música, sei lidar com instrumentos, com canto, eu gosto muito de cantar, eu sempre cantei. Eu tenho uma coisa com o teatro, eu fiz teatro na minha adolescência, infância. [...] e eu aprendi a desenhar[...] no seminário de formação de professores Waldorf, principalmente. [...] eu me esforço bastante. [...] A gente gosta muito de teatro, gosta muito de cinema. Eu particularmente, de literatura [...].”</p>	<p>Formação continuada de professores com relação à arte, em especial, ao teatro.</p>
<p>Kátia: “[...] A gente tem as reuniões de professores durante o semestre [...] dentro da reunião de professores [...] tem uma atividade artística. No ano passado, a gente teve o coral, esse ano estamos tendo movimento.”</p>	
<p>Kátia: “[...] Para todos os professores, inclusive o professor de jogos, ele nunca desenha na lousa, mas todos os professores estão aprendendo a desenhar, fazendo desenhos de lousa. Aquarela, pintura de aquarela. As professoras de matéria nova estão pedindo desenho de lousa.”</p>	

Para passar a uma próxima etapa de análise, vamos numerar e organizar as interpretações dadas às falas dos entrevistados, tornando-as mais visíveis e facilitando a comunicação sobre elas. Assim, organizamos novas tabelas dando um símbolo para cada interpretação, de acordo com os entrevistados as quais se referem.

Quadro 7 – Interpretações da fala de Sílen de Castro

Símbolo	Unidades de significado
S1	Influência do teatro na formação humana da educadora e dos jovens, de maneira geral.
S2	O teatro como um instrumento para desenvolver aspectos sociais, culturais e morais dos alunos.
S3	Pensamento retrospectivo da arte/educadora com relação às suas vivências escolares.
S4	Sobre a pedagogia e a escola Waldorf sob o ponto de vista da educadora.
S5	O teatro permeando as atividades na escola Waldorf.
S6	Processo x produto no universo do teatro pedagógico.
S7	A (não) relação do professor de Matemática com o universo do teatro na escola Waldorf.
S8	Visão da educadora com relação a aulas e a professores de Matemática da escola Waldorf.
S9	Educação Matemática x Arte x Teatro
S10	Pensamento retrospectivo da educadora com relação à educação matemática.
S11	Da dinâmica de preparação da peça de teatro do 8º ano.

Quadro 8 – Interpretações da fala de Rogério Modesto

Símbolo	Unidades de significado
R1	Pensamento retrospectivo do arte/educador em relação ao valor do ambiente teatral em sua trajetória de vida.
R2	O teatro como um agente transformador na formação de crianças e jovens.
R3	Caracterização dos trabalhos da Associação Cultural Paideia.
R4	Os processos de montagem de peças das diversas escolas parceiras da Paideia.
R5	Preocupação com o sentimento das crianças com relação às atividades teatrais.
R6	Das contribuições e das relações com aquele que assistem à peça.
R7	Teatro x disciplinas escolares
R8	Formação continuada de professores com relação à arte, em especial, ao teatro.
R9	Conteúdo de Arte ensinado na EMEF Carlos de Andrade Rizzini
R10	Comentários a cerca do ambiente da sala de aula.
R11	Processo x produto no universo do teatro pedagógico.
R12	Considerações das relações entre o professor de Matemática e o teatro no ambiente escolar.
R13	Tentativas de inter-relação entre matemática e arte.

Quadro 9 – Interpretações da fala de Leila Sartori

Símbolo	Unidades de significado
L1	Pensamento retrospectivo da educadora com relação à vida escolar de seus filhos antes da chegada à escola Waldorf.
L2	Caracterizando a pedagogia Waldorf sob o ponto de vista da educadora/mãe.
L3	Considerações sobre o trabalho como professora de Matemática na escola Waldorf.
L4	A experiência teatral de alunos Waldorf sob o olhar da educadora enquanto mãe.
L5	Matemática x Arte x Teatro
L6	O teatro como instrumento para desenvolver aspectos sociais de uma criança/jovem.
L7	A presença da arte na vida da educadora

Quadro 10 – Interpretações da fala de Leonardo Cortez

Símbolo	Unidades de significado
LC1	Pensamento retrospectivo do educador em relação à educação matemática.

LC2	O teatro como um instrumento para desenvolver aspectos sociais, culturais e morais dos alunos.
LC3	Pensamento retrospectivo do educador em relação ao valor do ambiente teatral em sua trajetória de vida.
LC4	Tentativa da inter-relação entre áreas do conhecimento, no caso, Teatro e de Matemática, no âmbito da educação escolar.
LC5	Da interface entre o trabalho do ator e do professor
LC6	A experiência com o ambiente teatral e a formação de professores Waldorf.
LC7	Participação de profissionais de outras disciplinas no processo de montagem da peça na escola Waldorf.
LC8	Comparando as contribuições sociais e intelectuais para os alunos-atores e o público.
LC9	Das dinâmicas que envolvem o processo de montagem da peça na escola Waldorf.
LC10	O teatro e as outras disciplinas escolares
LC11	Da dinâmica de professores na escola Waldorf.
LC12	Processo x produto no universo do teatro pedagógico.
LC13	Visão utilitarista da aprendizagem na perspectiva do aluno.
LC14	Das outras experiências pedagógicas do arte/educador.

Quadro 11 – Interpretação das falas de Tatiana e Katia – Professoras de classe

Símbolo	Unidades de significado
P1	Pensamento retrospectivo das educadoras com relação às experiências na escola Waldorf.
P2	Visão das professoras de classe sobre o curso do Ensino Fundamental da escola Waldorf.
P3	Considerações sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola Waldorf.
P4	Relação das professoras com a educação matemática enquanto alunas e enquanto profissionais.
P5	Afinidade das professoras com determinadas disciplinas enquanto alunas.
P6	A pedagogia e a escola Waldorf a partir do olhar das professoras.
P7	A arte permeando o ensino e a aprendizagem na escola Waldorf.
P8	Compartilhamento de práticas pedagógicas entre professoras de classe.
P9	Dos processos de montagem de teatro na escola Waldorf.
P10	O teatro e as outras disciplinas, na escola Wadorf.
P11	Teatro e educação matemática
P12	Habilidades sociais e intelectuais que os alunos adquirem ao fazer teatro ao longo dos anos na escola Waldorf.
P13	O contato das professoras com as diversas modalidades artísticas.
P14	Experiências como profissionais em outras escolas que não fossem Waldorf.

P15	Importância do caderno para o estudo dos alunos das professoras.
P16	Formação continuada de professores com relação à arte, em especial, ao teatro.

Diante dessas interpretações, foi possível notar as semelhanças que sugerem agrupamentos a partir do que foi obtido em cada entrevista. Esse será o próximo passo da pesquisa.

Cena 4.5 Das categorias de análise

Após a identificação e organização das unidades de significado dentro de cada entrevista, foi possível identificar tendências temáticas entre essas unidades, de forma que emergissem grupos de convergência, os quais nomeamos **categorias de análise**. (Modesto, 2002).

As categorias por nós elencadas possibilitaram maior aproximação aos temas relevantes à pesquisa em questão que, em seguida, serão olhadas sob a perspectiva dos fundamentos teóricos estudados ao longo da pesquisa.

São essas as categorias de análises sugeridas:

Quadro 12 – Categorias de análise

Unidades de significado	Categorias de análise
S1 e S2 R1, R2 e R6 L6 LC3, LC2 e LC8 P12	CATEGORIA I - Teatro como linguagem para desenvolver aspectos sociais, intelectuais, morais e afetivos.
S4 e S8 L2 e L3 LC11 P1, P2, P3, P6, P7, P8 e P15	CATEGORIA II – Pedagogia Waldorf
S7, S9 e S10 R12, R13	CATEGORIA III - Educação Matemática x Arte x Teatro

L5 LC1, LC4 P4, P11 e P16	
S6, S11 R4, R11 L4, LC9 e LC12 P9	CATEGORIA IV – Processo x produto
S5 R7 LC5, LC7 e LC10 P10	CATEGORIA V – O teatro e as atividades escolares

Agora, vamos descrever brevemente cada categoria de análise estabelecida:

CATEGORIA I - Teatro como linguagem para desenvolver aspectos, sociais, intelectuais, morais e afetivos.

Nesta categoria, os depoentes consideram ser o teatro uma linguagem que permite o desenvolvimento social, intelectual, moral e afetivo daqueles que, de alguma forma, participam dessa atividade, seja na posição de ator (ou aluno-ator), de arte/educador, de plateia ou de participante do processo de montagem em outra função. É importante ressaltar também que, na fala dos entrevistados, é comum o uso do termo “instrumento” para indicar o teatro, portanto seria natural que essa palavra figurasse o título desta categoria. No entanto, dados os estudos realizados e o cuidado que os estudiosos do tema têm em não utilizar tal termo para descrever o teatro, optamos pela não utilização.

CATEGORIA II – Pedagogia Waldorf

Esta categoria trata sobre as considerações feitas com relação à Pedagogia Waldorf. Nela, os depoentes descrevem práticas de sala de aula, caracterizam trabalhos realizados nas escolas que têm essa pedagogia como base e descrevem as sensações sobre o que viveram ou observaram nessas instituições. Há um destaque especial para o ensino e a aprendizagem de matemática, visto que o trabalho se insere nesse campo e os diálogos seguiram, naturalmente, para questões relativas a isso.

CATEGORIA III - Educação Matemática x Arte x Teatro

Aqui, aparecem as tentativas dos entrevistados em apresentar práticas que, de alguma forma, relacionem matemática e a arte, em especial, com a modalidade “teatro”.

Aparecem, nesta categoria, depoimentos que mostram minimamente a possibilidade, e outros que mostram a não evidência, dessa prática conjunta, e há também sugestões para que as práticas sejam realizadas. Também aparecem as próprias experiências dos depoentes com relação à educação matemática, em sua maioria de caráter negativo, o que pode ser um indício da dificuldade em estabelecer relações entre a sua prática e o campo da educação matemática.

CATEGORIA IV - Processo x produto

As falas dos depoentes apontaram a discussão sobre o par processo x produto como uma nova categoria. Nela, os depoentes relatam os processos de montagem que desenvolvem com os alunos e falam sobre a importância em valorizar, primordialmente, os caminhos que levam a um produto final e não o próprio produto final.

CATEGORIA V – O teatro e as atividades escolares

Nesta categoria, são relatadas experiências ou sugestões de experiências que, de alguma forma relacionem o teatro à sala de aula ou às disciplinas comuns do currículo.

Cena 4.6 Análise

A partir das categorias constituídas e suas breves descrições, vamos procurar abrir um diálogo com os autores que foram estudados e cujas teorizações aparecem como fundamentos da pesquisa.

Quando iniciamos as primeiras leituras que serviriam como base para esse trabalho, vimos concepções que apontavam a arte como um caminho para uma educação mais sensível e de desenvolvimento social intenso, conforme as propostas de Read (2001).

O teatro é uma das modalidades artísticas e talvez seja a que permite o desenvolvimento de diversas habilidades diferentes, segundo Japiassu (2001), habilidades de caráter afetivo, cognitivo e psicomotor, além da possibilidade de vivenciar a “liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas”. Essa vivência é importante para um convívio em sociedade.

De fato, as falas dos entrevistados apontam ser a arte, no caso, a arte cênica, uma linguagem capaz de proporcionar o desenvolvimento de aspectos imprescindíveis ao convívio social, possibilitando uma sensibilização daquele que, de alguma forma, participa do movimento teatral (Categoria I).

A pedagogia Waldorf figura como uma proposta educacional que caminha na direção de um ensino que conserva a arte como um elemento fundamental na condução dos conteúdos escolares (Steiner, 2003). Propondo-se a desenvolver, nos alunos, aspectos relacionados ao sentir, ao pensar e ao querer.

Segundo os depoentes, quando esses aspectos são trabalhados de forma conjunta, com maior ou menor intensidade, dependendo da faixa etária em que o aluno se encontra, a aprendizagem torna-se um processo menos doloroso e mais completo, o que vai ao encontro das propostas e pensamentos do fundador dessa pedagogia – Rudolf Steiner. (Categoria II)

Com relação ao ensino de arte, o desenvolvimento dessas faculdades afetivas e sociais já está previsto, como podemos encontrar nos estudos de Barbosa (2010) no que diz respeito à abordagem triangular. Nessa abordagem do ensino de arte, vê-se a preocupação em desenvolver a sensibilidade daquele que participa do movimento artístico, seja em caráter de participação ou de contemplação da obra artística. Essa visão também aparece nos documentos oficiais que se propõem a guiar o ensino de arte (PCNs).

Parece-nos, então, que o campo da arte, principalmente escolar, chama para si a responsabilidade de desenvolver esses aspectos sociais e sensíveis dos alunos, sem a necessidade de permear as atividades escolares. No entanto, as falas dos depoentes caminham no sentido de caracterizar a arte como um facilitador do contato dos alunos com todos os conteúdos. Esta é uma concepção Waldorf sobre o ensinar e aprender e, como a maioria dos entrevistados estão ligados, de algum modo, a esse universo, vê-se que tais concepções fazem parte dos pensamentos dos depoentes, pelo menos no campo das ideias, embora, na prática, essa aplicação seja mais difícil (Categoria V).

Em especial, quando se trata de educação matemática, poucas são as práticas que parecem promover essa relação com o campo da arte. O que se vê, em geral, é uma relação com a beleza estética, conforme os exemplos apresentados por Read (2001) ou então, com relação à Geometria, já que essa tem aplicações práticas no que diz respeito às artes plásticas.

Traçar essa relação entre os campos Arte e Matemática, no cenário escolar é complexa, dadas as experiências vividas pelos próprios personagens desse cenário. Na fala dos nossos depoentes, foi possível perceber o quanto existe um distanciamento daqueles que servem à área das artes com relação à matemática e o contrário também, pelas próprias experiências que viveram enquanto alunos ou na formação inicial, que

na universidade aparecem completamente disjuntas. Enquanto essas barreiras, levantadas no passado dos educadores, ainda existirem, será difícil que os professores não sejam disciplinares e que se transponham tais barreiras.

No entanto, é possível perceber uma visão positiva dos depoentes com relação à essa inter-relação entre a arte e a matemática, em especial, o teatro, pois isso possibilitaria o desenvolvimento das faculdades sentimentais e racionais, de forma ativa (atividade) por parte do educando. Atividade essa que os estudiosos da educação matemática consideram ser tão importante para a aprendizagem - como vimos, por exemplo, em Domite (2005) - e que a arte promove com tanta facilidade (Categoria III).

Percebemos que o tratamento transversal dos conteúdos pode ser um caminho, de forma que o aluno seja o grande beneficiário desse processo, e que as áreas possam, então, trabalhar de forma conjunta em prol da formação integral dos estudantes, pertencentes a uma sociedade que necessita de sensibilidade e ação por parte de seus integrantes.

Uma das descobertas deste trabalho foi entender que, assim como no campo da educação matemática em que o processo, o caminho para se chegar à aprendizagem deve ser mais valorizado do que o produto final, no campo da Arte, especialmente a arte cênica, a valorização do processo acima da valorização do produto final - a peça - é fundamental. Na fala dos depoentes, é clara a valorização de todo o processo de montagem da peça no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno. O produto final é apenas mais uma etapa do processo, por isso, não deve ser vista como o objetivo da prática do teatro, por exemplo. (Categoria IV).

De fato, a experiência do artista com o público é a consumação de sua obra (Carneiro, 2013), mas o desenvolvimento maior está no processo de sua construção. Em se tratando do teatro, é durante o processo que o aluno convive com os colegas, com o texto, brinca, joga, decora, experimenta, vive... se descobre! O palco é apenas o momento da retirada do pano que envolve a obra pronta.

5º ATO - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa, pretendemos encaminhar uma discussão em termos de finalização das reflexões apresentadas ao longo de todo o trabalho, buscando uma breve retrospectiva do movimento da pesquisa, a qual teve como foco central responder às perguntas assim colocadas.

- *De que modo e em que extensão podemos reconhecer as contribuições dos princípios da educação pela arte e Arte/educação na educação da criança/jovem? E na educação matemática pela escola?*
- *De que modo e em que extensão os movimentos e evidências de trabalhos pedagógicos que correlacionam educação, educação matemática e teatro podem contribuir para a transformação do cenário atual de ensino-aprendizagem, em especial, em Matemática?*

Nosso esforço inicial esteve na busca de compreender e explicitar que os princípios da educação pela arte e da Arte/educação caminham no sentido de promover a sensibilização do educando, dentro de uma concepção estética da educação (Read, 2001). Da nossa incursão nesses estudos referentes a concepção estética, pudemos caminhar no sentido de entender a educação como uma forma de desenvolvimento integral do indivíduo, de entendimento/preocupação com o outro e com o meio (Steiner, 1988; Read, 2001; Sabba, 2004; Gusmão, 2013). A pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner, em sua essência, parece traçar esse caminho de formação do indivíduo, considerando a sensibilidade estética, não se preocupando apenas com os conteúdos de forma isolada (Lanz, 1988).

Reconhecendo, então, a escola Waldorf como uma possível fonte de práticas educacionais que têm foco na perspectiva estética de forma intensa, todos os entrevistados desta pesquisa tiveram alguma relação com esse universo escolar e, de algum modo, pudemos compreender que tais educadores, acreditam que essa pedagogia pode transformar os processos educacionais, no sentido de sensibilização, colocando a arte em cena, como podemos ver, por exemplo, no depoimento do

entrevistado Leonardo Cortez quando trata, especificamente, do teatro na escola Waldorf Rudolf Steiner:

[...] Ao fazer uma peça de teatro, você vivencia a dor do outro, aí, você pode ser um médico melhor e você pode vivenciar aquela dor, [...] Tá na sua corrente sanguínea, isso te sensibiliza como ser humano [...]. Eu acredito nisso, é por isso que minha filha está na escola e eu quero que ela vivencie essa pedagogia hoje.

Ou no depoimento da arte/educadora Sílen de Castro, quando se manifesta sobre a escolha de um personagem para uma criança, na escola Waldorf Francisco de Assis:

[...] personagens são feitos para ajudar na personalidade da criança, então a preocupação é o desenvolvimento humano do aluno. Se o aluno é um aluno tímido, você dá um personagem extrovertido, se o aluno é arrogante, você dá um personagem que ele vai ter que descobrir a humildade. Se o aluno é desligado da escola você dá pra ele o personagem Leonardo Da Vinci, para ele ficar encantado através do personagem com o conhecimento humano.

Foi ficando mais e mais claro na nossa escuta dos entrevistados e das leituras sobre a pedagogia Waldorf, que os indivíduos formados ou que vivenciaram de alguma forma essa pedagogia podem ser mais humanos em sua vida pessoal e profissional.

Nos depoimentos dos entrevistados, é comum a visão com relação à matemática no sentido de que o ensino e a aprendizagem, em geral, caminham para a mecanicidade, desprovidos de sensibilidade e significado, como podemos ver no depoimento da professora de classe da escola Waldorf São Paulo, Katia Alvarenga, quando fala de suas experiências enquanto aluna:

Eu tive uma relação difícil com a matemática também como aluna. [...] Excelente em tudo e, na Matemática, sentia dificuldades. No Ensino Fundamental II agora, [...] eu tive muita dificuldade, eu estudei em uma escola muito tradicional, e eu tinha dificuldade em conseguir compreender a Matemática. Aliás, compreender nada, realizar a

matemática sem compreendê-la, porque nada era explicado, nada era demonstrado, não era interessante, não se falava de nada além daquilo que era o exercício. Eu tinha muita dificuldade em exercitá-la e eu sofria com isso porque eu era uma aluna que gostava muito da escola e de tudo, menos da Matemática.

Como é fácil notar pelos passos criados para desenvolver essa pesquisa, vislumbramos, nesse momento acadêmico, a possibilidade de trazer a forte influência da arte, em especial, da arte dramática, de forma que algumas ações pudessem promover tal sensibilização, pensando em ações como o uso da criatividade, da visualização, da demonstração e do estudo da história da matemática para essa mudança de perspectiva (Gusmão, 2013).

Colocamos um olhar especial no estudo das artes cênicas, já que tinha certa familiaridade com essa forma de expressão e buscamos, então, encaminhar as reflexões sobre trabalhos importantes neste caminho de sensibilização da educação matemática. Ora porque, em nossas leituras, pesquisas e ações, percebemos que tais tentativas, de modo geral, estão engatinhando no sentido de chegar a uma educação mais ativa, já que veem a arte como um simples recurso para se chegar ao aprendizado – assim como a tecnologia ou jogos didáticos – não como um dos pilares/alicerces de um movimento em direção a uma educação mais ativa. Ora porque esses trabalhos que buscaram essa aproximação - matemática/teatro - tendem a valorizar o produto final, desconsiderando a riqueza do processo de montagem de uma obra artística (Japiassu, 2001), no entanto, tais reflexões sobre a importância maior do processo com relação ao produto final apareceram não só nos textos dos autores estudados, mas também na fala de praticamente todos os entrevistados, o que fez com que emergisse, a nossa categoria de análise “Processo x Produto”. Podemos destacar algumas falas dos nossos entrevistados sobre esse aspecto em tal categoria:

“Para o processo ficar saudável, tem que levar em conta todo o processo. Desde os ensaios, a forma de se comportar em grupo no ensaio. A forma de você ser coletivo”. *Sílen de Castro*.

“Se você desconecta da apresentação e valoriza o processo, aí você pode ter um resultado pedagógico bacana sim, [...] o foco tem que

estar no processo, você pode até usar a apresentação como um norte, um ponto final para você ter a expectativa do que vai ser o processo, mas o processo em si é o mais importante, né?”. *Leonardo Cortez*

“[...] Apresentação em si é só a conclusão do trabalho. Quem cresce é quem vive o processo”. *Leonardo Cortez*

“A partir das histórias, a gente vai percebendo o que é mais importante trabalhar com essas crianças [...]. Depois desse momento [...] de vivenciar um monte de histórias com eles, a gente escolhe um texto, propõe para eles”. *Rogério Modesto*

Além disso, para experimentar a arte de forma mais profunda, em especial a arte dos palcos, é preciso que se vivencie esta arte, preparando - se enquanto espectador e ator, o que não parece ser desenvolvido nas atividades propostas por trabalhos que se dispõem a desenvolver teatro/matemática (Desgranges, 2003).

Na escuta dos educadores das escolas Waldorf, de algum modo, percebemos que, embora se acredite na arte como condutora do processo de aprendizagem nessa pedagogia, a prática das artes cênicas se apresenta, de certa forma, desatada das outras disciplinas, preocupando-se, claro com a formação dos estudantes enquanto seres humanos, mas sem a preocupação em trabalhar de forma conjunta com as outras atividades desenvolvidas pelo professor de classe ou de outras disciplinas, tampouco de desenvolver atividades que lidam com relações quantitativas e espaciais poderiam aparecer no processo de preparação da peça. Podemos destacar as falas dos depoentes que ratificam esse pensamento:

“Em nenhum processo de 8º ano, eu me lembro de um professor de outra matéria acompanhar, a não ser os professores de classe que acompanham muito de perto”. *Leonardo Cortez*

“(Os professores de classe) Escolhem e atuam como produção, no gerenciamento das ações com os pais, estão sempre nesse meio de campo, e os professores da parte de artes estão sempre muito presentes, agora professor de área não vejo”. *Leonardo Cortez*

“*Elisa*: Então a sua relação com o teatro foi como mãe?

Leila: Como mãe.

Elisa: Como professora não?

Leila: Não.

Elisa: Nenhuma prática que envolvesse?

Leila: Nenhuma prática”.

Diálogo entre Elisa (pesquisadora) e Leila Sartori (professora de Matemática)

“O professor de Matemática nunca teve participação”. *Sílen de Castro*

Diante do nosso esforço em encaminhar evidências em termos de análises ao longo da pesquisa, podemos dizer que as práticas escolares educacionais que, verdadeiramente, se aliam à arte estão ainda em processo inicial de desenvolvimento. Nas falas dos entrevistados, vemos que as ideias para uma prática conjunta, em relação à matemática ou não, se mostram aqui e ali em diferentes momentos, mas para que efetivamente, se tornem realidade, há um caminho em que precisamos nos colocar à disposição como educadores/professores dos estudos que nos alimentam para tal fim. Vale destacar que, em suas falas, os entrevistados, ao mesmo tempo em que atribuem e apresentam o valor e o papel da arte nas atividades escolares, parecem despertar para a ideia de que outras disciplinas poderiam se envolver nesse processo/momento.

“[...] me veio agora uma ideia de se você, por exemplo, conseguisse montar uma peça ou uma cena de como alguém descobre uma fórmula, por exemplo. Isso deve ser uma coisa interessante da pessoa vivenciar isso”. *Sílen de Castro*

“[...] a questão do ritmo, acho que tem tudo a ver com matemática, a dança circular, tem uma relação. Eu acho que na verdade, a matemática ela tem muito a ver quando você coloca essa parte, eu acho que a criança tem muito mais facilidade de aprender uma matemática com essa parte do ritmo, das brincadeiras, porque, você sai da parte “cabeça” e ela acaba aprendendo, né? Eu acho que a Arte e a Matemática andam juntas, e acho que deveriam andar juntas...para mim a Matemática, a dança, a música, é pura Matemática. Para mim, tem

muito a ver Matemática com Arte, parece que não, mas tem a ver”.
Rogério Modesto

“No cenário, podemos utilizar geometria. Temos que utilizar cálculos matemáticos na divisão do tempo, distribuição de tarefas, gastos...”. *Leila Sartori*

“Sim, tem planta, maquete, escala, no colegial eu sempre peço maquete, mas eu não me meto nisso, falo assim: fala lá com o professor de marcenaria [...], aí a gente já dimensiona, já vê qual vai ser o custo, isso é uma parte importantíssima da Matemática no teatro, que são os custos”. *Leonardo Cortez*

“No primeiro ano [...], eu fiz a pecinha das operações, dos anõezinhos. Entra com uma imagem, de quatro irmãos, e cada um tem uma qualidade, uma característica. E ele vai agir de acordo com essa qualidade. E daí você traz as quatro operações dentro dessa imagem. Faz um ritmo, isso vira uma história, vira um desenho, vira uma peça: as quatro operações. [...] Daí você terminou o ritmo, todo mundo senta, e começa a parte da aula mesmo. Você vai contar a história daquele dia, se tem a ver com a adição, você vai contar. Faz uma retrospectiva do que aconteceu no dia anterior, e pega um gancho para continuar com a matéria nova. Trabalha a matéria nova e trabalha o caderno, um exercício”. *Tatiana Rafaelli*

De um ponto de vista político-educacional-artístico, pensamos que esse despertar reflete um cenário mais abrangente relacionado à educação, pois é recente a preocupação em traçar relações interdisciplinares e transdisciplinares, no sentido de priorizar a formação do aluno enquanto um ser de responsabilidade social e não um simples reprodutor dos conteúdos aprendidos na escola para serem testados em exames internos ou externos (Mendes, 2009). Tudo indica que é nova a vontade de se trabalhar com projetos que vislumbrem as ideias de ação por parte do aluno, fazendo com que esse seja capaz, na sociedade, de ser crítico, atuante e responsável por seus atos, de forma humana e compassível.

Diante de tais reflexões e propostas de ações, acreditamos que esta pesquisa pode vir a contribuir para estudos acerca das contribuições para o trabalho escolar ao se aliar, de algum modo, à arte e à matemática e, em especial, ao teatro. De forma que o teatro – ou a arte, em si – não seja visto apenas como uma simples ferramenta ou

recurso, mas que seja considerada toda a sua complexidade e potencial no desenvolvimento de pesquisas e projetos que promovam o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento do indivíduo como um ser integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Silvanio de. **A pesquisa em educação matemática, os pesquisadores e a sala de aula:** um fenômeno complexo, múltiplos olhares, um tecer de fios. São Paulo, FEUSP, 2008. Tese de doutorado.

AUAD, Daniela. **Os parâmetros curriculares nacionais e os temas transversais.** Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15:os-parametros-curriculares-nacionais-e-os-temas-transversais&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 12.01.14

AZCÁRATE, Pilar. **El conocimiento profesional: Naturaleza, fuentes, organización y desarrollo.** In: Revista Quadrante, 1999, v.8, APM.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989.

——— **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2001.

——— **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.

——— **Arte-Educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo. Perspectiva. 1978.

——— **Arte-educação no Brasil.** São Paulo, Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. (orgs). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

BEZERRA, Keli M. **O professor de matemática na periferia:** acertando o passo para o conhecimento (primeiro) do educando. São Paulo, FEUSP, 2009. Dissertação de mestrado.

BARCO, Luiz. **Arte e Matemática. Boletim Arte na escola.** São Paulo, nº 65, jun. 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Em Tese.* Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORBA, Marcelo de C.; ARAÚJO, Jussara de L. (org.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

BORGES, Rafaela. **Professor inova e ensina matemática com teatro e fantasias em MG.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2014/03/professor-inova-e-ensina-matematica-com-teatro-e-fantasias-em-mg.html>>. Acesso em 15.04.2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

——— **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Arte. Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

——— **LDB – Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, MEC, 1971.

——— **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer.** (3 ed.). São Paulo, Brasiliense, 1992.

CAMPOS, Elisa P. **Teatro e Educação Matemática.** São Paulo, USP, 2009. Trabalho de conclusão de curso.

CARNEIRO, Leonel M. **A experiência do teatro:** de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. *Revista Sala Preta.* São Paulo, v. 13, n. 2, p 56-71, 2013.

CARRARO, Patrícia R. **Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações**

pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB. Ribeirão Preto, USP, 2002. Dissertação de mestrado.

CASTRO, Ismael R. **Teatromático:** divertimentos matematicos teatrales para todos los públicos. Madri, S.L. Nivola libros y ediciones, 2002

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** Revista científica FAP. Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan. /dez.2008.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** São Paulo, Ed. Ática, 1990.

———**Transdisciplinaridade.** São Paulo, Palas Athena, 1997.

———**A Educação Matemática como disciplina.** In: IGLIORI, Sônia B. C. (Coord.) A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. Revista Brasileira de Educação. n. 27, p. 71-74, set/dez. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a05.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2014

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador.** São Paulo, HUCITEC, 2003. v. 1. 185 p.

DOMITE, Maria do Carmo S. **“Caminhos (hoje) para levar à aprendizagem da matemática”.** Notas de aula da disciplina Metodologia do Ensino da Matemática. São Paulo, Faculdade de Educação (USP), 2011

———**Acertando o passo do movimento entre etnomatemática, formação de professores e aprendizagem da matemática:** pré-requisito dos alunos e escuta dos professores em discussão. Educação Matemática em Foco (UFPB), v. 1, p. 10, 2012.

———**Modelagem Matemática e Formulação de Problemas:** via de mão dupla na arte da pedagogia da pergunta. In: Modelagem (em)Comum: um Tributo a Rodney Carlos Bassanezi. BIEMBENGUT, M. Salett (Org.); VIEIRA, Emília Melo (Org.) ; POMPEU JR, G. (Org.) 1. ed. Santo André, Universidade Federal do ABC, 2013.

———**O desafio da educação matemática:** da pluralidade aos focos de interesse. São Paulo, FEUSP, 2005. Livre docência.

DUARTE JR, João-Francisco. **O que é beleza?** São Paulo, Brasiliense, 2003.

———**Fundamentos Estéticos da Educação.** 3ª edição. Campinas, Papirus, 1994.

DUARTE, Aparecida R. S.; OLIVEIRA, Maria C. A. de; PINTO, Neuza B. **A relação conhecimento matemático versus conhecimento pedagógico na formação do professor de Matemática:** um estudo histórico. Zetetiké. Campinas, V. 18, n. 33, jan. /jun. 2010.

ESTAÇÃO CIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.eciencia.usp.br>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

FASHEH, Munir. **Mathematics, culture and authority:** For the Learning of Mathematics, Vancouver, v.3, n.2, 1982.

FERRARI, Marcio. **Teatro + Malba Tahan = Matemática Divertida.** In: Nova Escola, São Paulo, ed. 182, maio 2005.

FERRAZ, Helena. **Opinião – Arte/Educação:** o pensamento de Ana Mae Barbosa. Noesis, Lisboa, v. 79, p. 22-23, dez. 2009.

FERREIRA, Ana C. da C. **A cognição da dialética da racionalidade matemática com a sensibilidade artística.** In: IV EDUCERE. Curitiba, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. **Política Educacional e Indústria Cultural.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Portal Brasiliana. NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS DA EC.** Disponível em: <<http://cienciaeartenaec.blogspot.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

———**Portal Brasiliana.** Disponível em: <<http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=804&sid=23>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

GADELHA, Paulo H. **Novo olhar sobre a Matemática.** Disponível em: <<http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2011/124-edicao-93--abril/1189-novo-olhar-sobre-a-matematica>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia - Comunicação, Saúde, Educação.** v.1, n.1, Botucatu, UNESP, 1997.

———**História oral e educação matemática.** In: Marcelo de Carvalho Borba e outros. Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

———**A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática:** um estudo do caso brasileiro. In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Porto, 2005.

GIANINI, Marcelo. **Processos de criação como prática pedagógica.** In: V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte, 2008.

GODINO, Juan. **Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica.** Granada, Universidad de Granada. 2003

GRANERO, Vic V. **Como usar o teatro em sala de aula.** São Paulo, Contexto, 2011.

GRÜTZMANN, Thaís P. **A formação dos professores de matemática por meio dos jogos teatrais.** Porto Alegre, PUCRS, 2009. Dissertação de mestrado.

GUSMÃO, Lucimar D. **Educação matemática pela arte:** uma defesa da educação da sensibilidade no campo da matemática. Curitiba, UFPR, 2013. Dissertação de mestrado.

HERNÁNDES, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação** – Os projetos de Trabalho. São Paulo, Ed. Artmed, 1998

HUNTLEY, H. E. **A divina proporção**: um ensaio sobre a beleza na matemática. Trad. Luís Carlos Ascêncio Nunes. Brasília, UnB, 1985.

IGLIORI, Sônia B. C. **A educação matemática**: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. Revista Brasileira de Educação. n. 27, p. 71-74, set/dez. 2004

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, Papirus, 2001.

KILPATRICK, Jeremy. **Educación Matematica e investigación**. Madri, Sintesis, 1998.

KILPATRICK, Jeremy & SILVER, Edward. **Uma tarefa inacabada**: desafios aos educadores matemáticos para as próximas décadas. In: Educação e Matemática, nº 80. Novembro/Dezembro. Lisboa, APM, 2004.

KOUDELA, Ingrid. **A nova proposta de ensino do teatro**. Sala Preta. Departamento de Artes Cênicas. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo n.2, 2002.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf** – caminho para um ensino mais humano. São Paulo, Antroposófica, 1988.

LEÃO, Raimundo M. **Apreciação da obra de arte**: a proposta triangular. Revista de educação CEAP, Salvador, ano 11, n. 43, p. 55-65, dez. 2003.

LUCENA, Isabel C. R. **Educação matemática, ciência e tradição**: tudo no mesmo barco. Natal, UFRN, 2005, Tese de doutorado.

MACHADO, Nilson J. **Interdisciplinaridade e Matemática**. Revista Pro-Posições. Campinas, v. 4, n. 1, mar. 1993.

———**Educação**: competências e qualidade. São Paulo, Ed. Escrituras, 2009.

MARQUES, Isabel A. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. São Paulo, USP, 1996. Tese de doutorado.

MARTINS, Adriano de M. **Uma metanálise qualitativa das dissertações sobre equações algébricas no Ensino Fundamental**. São Paulo, PUC/SP, 2008. Dissertação de mestrado.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula**: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. São Paulo, Ed. Livraria da Física, 2009.

MENZIO, Maria R. **Matemática e... teatro** (1). Disponível em: <http://areeweb.polito.it/didattica/polymath/htmlS/Interventi/Articoli/MATEMATICA_palcoscenico/MATEMATICA_palcoscenico.htm>. Acesso em: 24 jan. 2014.

———**Matemática e... teatro** (3). Disponível em: <<http://areeweb.polito.it/didattica/polymath/htmlS/Interventi/Articoli/MateTeatro3/MateTeatro3.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

MIGUEL, A.; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D'AMBRÓSIO, U. **A educação Matemática**: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 27, 2004.

MODESTO, Marco A. **Formação continuada de professores de matemática**: compreendendo perspectivas, buscando caminhos. Bauru, UNESP, 2002. Dissertação de mestrado.

NASCIMENTO, João B. **Matemática e Teatro. Tema Transversal**: educação para o trânsito. Informativo do Instituto Hispasio de Matemática. UFPA. 2004.

NICOLAU, Marcos. **Razão e Criatividade**: tópicos para uma pedagogia neurocientífica. João Pessoa, Idéia, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, Triom, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: estado da arte. São Paulo, FEUSP, 2009. Dissertação de mestrado.

POLIGICCHIO, Andrea G. **Teatro**: Materialização da narrativa matemática. São Paulo, FEUSP, 2012. Dissertação de mestrado.

POLYA, George. **O ensino por meio de problemas**. In: Revista do Professor do Matemática. N. 7 (tradução de Seiji Hariki). Rio de Janeiro, SBM. 1985

PORTAL G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2014/03/professor-inova-e-ensina-matematica-com-teatro-e-fantasias-em-mg.html>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

——— **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo, Summus, 1986.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo. Editora Abril. Edição especial 052, jul. 2012.

RICO, L.; SIERRA, M. **Didáctica de la Matemática e investigación**. In: CARRILO, J.; CONTRERAS, L. C. Matemática Española em los albores del siglo XXI. Hergué, Ed. Andaluza, Huelva, España, 2000.

ROTINI, Ednílson. **O teatro e a história da matemática como estratégias pedagógicas de atendimento em um museu de ciências**. In: X EDUCERE. Curitiba, 2011.

SABBA, Claudia G. **A busca pela aprendizagem além dos limites escolares**. São Paulo, FEUSP, 2010. Tese de doutorado.

——— **Reencantando a Matemática por meio da Arte**: o olhar humanístico-matemático de Leonardo da Vinci. São Paulo, FEUSP, 2004.

SALLES, Ruth. **Teatro na escola**. São Paulo, Instituto Artesocial, 2007.

SANTOS, Márcia D. S. dos. **Motivação na pesquisa acadêmica**: uma opção metodológica. Revista dialógica. Manaus, v. 1, n. 6, 2009.

SANTOS, Vinício de M. **Possibilidade de investigação em E.M. a partir da Universidade**. Periódico do mestrado em Educação da UCDB. n. 12, 2001.

SETZER, Valdemar W. **Meu filho está terminando o ensino fundamental Waldorf. E agora?** Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/tirar-de-waldorf.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SIERPINSKA, Anna; KILPATRICK, Jeremy. **Continuing the search**. In SIERPINSKA, Anna; KILPATRICK, Jeremy (eds.). Mathematics education as a research domain. Washington, ICMI Study Conference, p. 524-548, 1998.

SILVA, Eliana R. da. **Uma reflexão sobre a ideia de competência e seu significado educacional**. São Paulo, FEUSP, 2010. Tese de doutorado.

SILVA, Everson M. A.; ARAUJO, Clarissa M. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira**: um estudo a partir dos fundamentos e da história da arte/educação. In: 30ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu, 2007.

SKOVOSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas, Papirus, 2001.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo, Perspectiva, 2004.

STANISLAVSKI, Constantin S. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação**. I: Metodologia e didática. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo, Antroposófica, 1988.

——— **A arte da educação**. II: Estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo, Antroposófica, 2003.

ANEXO - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Sílen de Castro/ Leonardo Cortez/ Tatiana Rafaelli/ Katia Alvarenga

1. Conte um pouco da sua história profissional até a chegada à escola Waldorf.
2. O teatro é desenvolvido, nessa escola Waldorf, somente com os alunos do 8º ano ou existem outros trabalhos nos quais o teatro está presente? No caso de resposta afirmativa, o teatro é desenvolvido de forma interdisciplinar?
3. O professor de Matemática que acompanha os alunos do 8º ano costuma se envolver no processo da peça? Em quais situações?
4. O professor de Matemática já lhe solicitou auxílio para alguma atividade que trabalhasse conteúdos matemáticos por meio do teatro?
5. Você percebe, de alguma forma, a necessidade de utilizar a Matemática nos estudos, ensaios e preparação dos artigos para a peça?
6. Você acredita no teatro como forma de ensinar conteúdos de outras disciplinas (em especial a Matemática), além dos conteúdos que lhe são próprios? Se possível, cite um exemplo de como isso poderia ocorrer?

Rogério Modesto

1. Conte um pouco da sua história profissional.
2. Como são os trabalhos desenvolvidos por você e seu grupo nas escolas? Se possível, comente sobre a escolha dos textos, da preparação dos atores e da concepção das montagens.
3. Você já desenvolveu algum trabalho nas escolas que tivesse relação com alguma disciplina específica?

4. Há cursos oferecidos pela Associação Paideia destinados a professores que lecionam na Educação Básica? Esses professores precisam ser de alguma disciplina específica?

5. Houve alguma ocasião em que um professor de Matemática se interessou ou participou do seu trabalho na escola?

6. Conhece ou consegue conceber a ideia de algum tipo de trabalho em escolas que pudesse se inserir no campo matemático e teatral? Comente.

7. Você acredita no teatro como forma de ensino/aprendizagem de outras disciplinas (em especial a Matemática), além dos conteúdos que lhe são próprios? Se possível, cite um exemplo de como isso poderia ocorrer.

Leila Sartori

1. Conte um pouco da sua história profissional até a chegada à escola Waldorf.

2. Como são as aulas de matemática na escola Waldorf? A arte está presente em suas aulas? De que forma?

3. Você costuma se envolver no processo de montagem da peça dos alunos do 8º ano? Em quais situações?

4. Você já solicitou auxílio do professor de Teatro para alguma atividade que trabalhasse conteúdos matemáticos por meio do teatro? E do professor de Arte?

5. Você percebe, de alguma forma, a necessidade de utilizar a Matemática nos estudos, ensaios e preparação dos artigos para a peça?

6. Você acredita no Teatro – ou em outras modalidades artísticas - como forma de ensinar conteúdos de outras disciplinas (em especial a Matemática)? Se possível, cite um exemplo de como isso poderia ocorrer.

7. Como é sua relação com as modalidades artísticas: Artes Plásticas, Dança, Teatro e Música? Costuma praticar ou assistir a alguma delas?

ANEXO - ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS

Entrevista com Sílen de Castro

Elisa: *Me fale um pouco da sua história profissional até chegar à escola Waldorf.*

Sílen: Como começou a minha história? A minha história é uma história de teatro que começou no ambiente familiar. Todos nós nos profissionalizamos no teatro, há muitos anos atrás e, na época, eu tinha 14 anos. Foi na época em que foi oficializada a profissão de ator.

Na verdade, eu comecei no teatro com 11 anos de idade. Fizemos muitas peças. A minha irmã que fez teatro na época diretamente com o Eugênio Kusnet. Hoje é o nome de um teatro e ele era um discípulo direto de Stanislavsky. Então ela nos passou o curso e daí começamos a fazer teatro.

A minha linha foi sempre teatro musical e... teve uma peça que eu fiz em 1982 que era dedicada às crianças, era uma peça que foi criação coletiva e o nome da peça era *“Esqueci a porta da cabeça aberta”*, era bem interessante a proposta da peça. Foi muito bem, recebeu vários prêmios e todos os críticos ficaram encantados com a proposta do espetáculo. Bom, sempre fiz teatro adulto e teatro infantil. Fiz também alguns shows musicais há um tempo.

Elisa: *E essas experiências com o teatro agregaram à sua formação humana?*

Sílen: A questão é, eu comecei no teatro profissional, que é diferente do teatro como arte/educação, dirigido por um arte/educador. A Abigail é profissional do teatro, mas também é arte/educadora. É diferente, o processo é mais protegido. Eu já entrei direto no mundo profissional. Eu não tive toda essa abrangência que a Abigail faz sobre um tema, sobre um personagem. Era uma coisa mais técnica. É lógico que o teatro ajuda na expressão. Aumenta a própria expressão do ser humano, como fala, como gesto. Eu era mais calada. Eu agreguei características dos personagens.

Como eu comecei muito nova eu não tive esse aprofundamento, como faz o teatro livre. É pensar para a estreia. Não estavam preocupados com a minha formação, estavam preocupados com o resultado no palco, é diferente. Se você vai profissionalizando, é completamente diferente de você estar educando através do teatro. Corre o risco de deformação, inclusive. Participei de espetáculos que, graças a Deus, não interferiram no meu caráter. Se eu monto com um jovem, Plínio Marcos, imagina o estrago que você faz com uma adolescente vivenciando uma prostituta com o gigolô. Acabou. Já teve uma vivência, é como se ela tivesse passado por isso.

Então, com a arte educação, é muito interessante, por isso que numa escola Waldorf, a escolha do texto é fundamental. É baseada em idealismo, em fortalecer o indivíduo, não enfraquecer e tirar até a esperança. Conforme o personagem que você dá para um adolescente, você já tira até a possibilidade de achar que ele pode ser melhorado, ele pode participar num processo de evolução do processo da humanidade. O teatro, como arte educação ajuda muito. Quando ele profissionaliza, é uma prática perigosa, porque antes de formar o indivíduo, está fazendo ele fazer experiências com outras individualidades dentro dele mesmo.

Depois de muitos anos, eu tive filhos. E eu sempre tive problemas com escolas. Sofri muito no ambiente escolar. Eu não ‘tinha nem bullying’, porque eu acho que eu era desaparecida da escola, então de vez em quando me “enchiam o saco”, mas eu vivia completamente num mundo à parte e sempre sofri muito com essa estrutura rígida e impessoal das escolas. Então eu procurei e encontrei a pedagogia Waldorf, e por isso que eu coloquei meus filhos na escola Waldorf.

A escola Waldorf agrega os pais para ajudar no trabalho, então todos os pais, qualquer profissão que tenham, ajudam de alguma forma, por exemplo, pais médicos ajudam às vezes - se é médico antroposófico ou homeopático já pode ajudar de vez em quando a atender crianças na escola - e eu, como trabalhava com teatro, fui chamada para ajudar no teatro. Então eu fiz muitas peças de teatro, montei muitas peças. Todos os espetáculos que eu fiz foram musicais, porque nós acreditamos, eu acredito muito, gosto muito do teatro musical e a pedagogia Waldorf também utiliza muita arte, canto, instrumentos, então foi natural, as pessoas aceitaram muito bem o musical no mundo Waldorf.

E então é isso, eu cheguei lá através dos meus filhos e, depois que eles saíram, passei todo esse tempo. Eles saíram da escola e aí me contratam por ano para dirigir peças.

Elisa: *Nessa escola, o teatro é desenvolvido somente com os alunos do 8º ano ou existem outros trabalhos nos quais o teatro está presente? O teatro é desenvolvido na relação com outras disciplinas?*

Sílen: Então, o teatro, na escola Waldorf, não é só no oitavo ano, eles fazem teatro, acho, desde o primeiro ano até o décimo primeiro. Eles fazem uma grande montagem com a classe no oitavo ano e no décimo primeiro ano. Mas o teatro faz parte, não é uma matéria da escola, mas como a arte é paralela a todas as matérias... às vezes, o professor de Música monta um teatro, ou o professor de Geografia resolve montar, ou o professor de classe, que agrega todas as matérias. Muitas vezes, para firmar a matéria de História, por exemplo, sobre

Roma, eles montam uma peça de teatro sobre o Império Romano ou montam uma peça de Shakespeare, porque tem um conteúdo de Julio Cesar.

Então, o teatro na pedagogia Waldorf é diferenciado, porque personagens são feitos para ajudar na personalidade da criança, então a preocupação é o desenvolvimento humano do aluno. Se o aluno é um aluno tímido, você dá um personagem extrovertido, se o aluno é arrogante, você dá um personagem que ele vai ter que descobrir a humildade. Se o aluno é desligado da escola você dá para ele o personagem Leonardo Da Vinci, para ele ficar encantado através do personagem com o conhecimento humano.

Antes do 8º ano, preferem que não se individualizem os personagens, ou seja, a criança não seja responsável total pela incorporação do personagem, então eles dividem isso, e eu gostei muito, inclusive eu fiz uma peça no quinto ano que eram três alunos falando ao mesmo tempo o texto de cada personagem, e como eu não queria fazer uma coisa parada e eu sabia que o teatro também é para ajudar na expressão, então eu não deixei ficar com cara de jogral. Eu os fiz interpretar mesmo, os três juntos. Então eles adoraram, porque no quinto ano, eles estão com onze anos. E eles adoraram, mas eu fiz coisas antes...não me lembro se foi no quarto ano, eles eram pequenos, e eles acharam uma grande brincadeira, porque eles falavam: “agora o Thor vai entrar em cena” e entravam os três com a espada, falando o texto, interpretando...porque eu já tinha visto apresentações de três alunos para o mesmo personagem, mas como o professor não é diretor de teatro então, muitas vezes, não sabem “puxar” a interpretação. Era muito engraçado porque um ajudava o outro mesmo e a professora foi esperta porque ela colocou alguém que sabia fazer muito bem o personagem e dois que iam aprender com a vitalidade do outro, com a personalidade. E aí eles foram tomando carona com o que puxava.

E eles se divertiram. Era uma grande brincadeira para eles, porque realmente eles não tinham peso de decorar o texto e na escola Waldorf eles têm uma forma de memorizar qualquer texto, né? Desde pequenos, eles decoram versos longos. Então a capacidade de memorização é diferente mesmo. Ela é melhor. Eles decoravam sem perceber, praticamente. É muito bonito de se ver. Isso eu não entendo. Eu gostaria até de entender melhor. Bom, se você faz crianças decorarem textos desde pequenos, mas decorar, gostoso, né? De uma forma lúdica. A criança decora, e vai capacitando o cérebro para guardar textos. Todos os alunos Waldorf tem memória. É bonito de se ver. Decorar texto para eles é bom.

Elisa: *E como é o processo de montagem da peça?*

Sílen: O resultado é muito importante por isso que no Teatro Livre a gente tem muita preocupação com o resultado final, mas é lógico que a Abigail (parceira de Sílen) quer o

produto final, mas ela se preocupa completamente com o processo. Por que teatro, e não fazer ginástica de solo? Porque muitas coisas são individuais. Você trabalha o ser, mas dentro só dele com ele mesmo. A diferença com o teatro é que ele é uma arte que depende do outro. Você faz uma experiência grupal. E principalmente na formação, na adolescência, na juventude, todo ser humano tem que ter processos grupais. Quanto mais você participar num grupo, mais você se individualiza, mais você fortalece a sua individualidade, por isso que é muito importante.

O teatro como ferramenta de fortalecer e descobrir a individualidade, é forte. Mas isso porque é uma arte grupal. Se eu fizer um monólogo com um adolescente, eu só vou estar trabalhando talvez a expressão, mas não algo mais forte que acontece com o grupo. E no teatro livre você vê bem isso. Às vezes as individualidades estão um pouco fraquinhas num sentido, mas vai ter uma força do grupo levando aquela individualidade num processo que é como se fosse um ajudando ao outro nesse processo. Tanto na parte técnica do teatro, como nessa coisa de fortalecer relações com outros seres humanos. O ser humano é um ser de relação, apesar da Internet querer provar o contrário.

Para o processo ficar saudável, tem que levar em conta todo o processo. Desde os ensaios, a forma de se comportar em grupo no ensaio. A forma de você, no intervalo, ser coletivo. Sabe aquela coisa do teatro livre: Gente o lanche é comunitário! Tem uns que não trazem, uns que sempre trazem. Isso tudo faz parte do processo. Nós vamos também tomar mais atenção no processo paralelo à arte que é o processo grupal. Fundamental para justamente ter um processo saudável, porque aí você pode criar pessoas com expressão, criatividade, mas completamente tortas no sentido grupal, de fraternidade, coisas básicas que hoje, o mundo inteiro já sabe que é fundamental, não precisa nem ser religioso.

Elisa: *O professor de Matemática que acompanha os alunos do 8º ano costuma se envolver no processo da peça?*

Sílen: O professor de Matemática nunca teve participação. Matemática, como outras matérias, se o professor de classe é bom, ótimo, mas normalmente o professor de classe não aguenta. Na escola Waldorf, as pessoas sabem que o conteúdo, para ser passado para uma criança, de verdade, quem está passando tem que ter total sabedoria daquele assunto. Então, se você passa com dificuldade a Matemática para o aluno, o aluno vai aprender a dificuldade da Matemática. Isso que é terrível. É o comportamento do professor em relação à matéria que é captado pelo aluno. Então você veja como é triste quando tem professores que estão com tédio, sem nenhuma vontade, apenas porque tem que ganhar o salário? Aí também é um tédio aprender.

Tenho uma amiga, professora de classe, que dizia que tinha muita dificuldade em História. Então, sabendo disso, ela estudou, e se encantou com História. Aí a classe toda também ficou encantada com História, porque ela conseguiu se encantar e ainda passou o encantamento. Agora, os professores de Matemática, normalmente, são pessoas que vêm passar o conteúdo. Então, o que acontece na escola Waldorf? Eles procuram professores que tenham alma, o dom de ensinar. Porque, de verdade, um professor Waldorf, não é nada mais do que um professor ideal. Antigamente, havia muitos professores ideais. Hoje, as pessoas escolhem profissões, não sei por quê. Não têm o dom, e vão lá resolver ser médico, advogado e não têm o dom. Antigamente, existiam muitos professores que realmente estavam lá com o maior gosto de ensinar. Então é só você achar.

Professores de cursinho são realmente maravilhosos. Todo mundo que faz cursinho fica encantado com as matérias, porque descobre que é possível se encantar com cada matéria. Química, Biologia, Matemática, aquela coisa toda. É uma aula show, porque eles transformam e gostam muito daquilo.

Nós tivemos, na escola que trabalho, professores que não eram ligados à Antroposofia, só eram amados pelos alunos. Depois, contrataram outro que era aquele professor até quase meio autista com a Matemática. Mas é aquele amor, fechadinho. E ele é muito querido pelos alunos. Os alunos percebem o que ele está querendo. Parece que ele fecha os alunos assim numa redoma e os alunos ficam lá com ele. E muito simpático. Fora da aula, ele tem amor pelos alunos. Mas segundo o Nathan, meu filho, nunca deu nada de Arte. Ele falava assim: “Meia hora de: vamos jogar lá fora”. Ele dava a bola, os alunos jogavam, movimentavam o corpo, que é muito importante, todo mundo sabe. Você movimentou o corpo, você prepara o corpo para o aprendizado. Então era isso só o que ele fazia.

Nunca soube de nenhum professor de Matemática, mas isso não impede, como já te disse. Tinha uma professora que era bailarina, que eu a conheci inclusive em Londres, há muitos anos atrás, e veio pra lá pra dar aula de Inglês. Então, é lógico que ela fazia um monte de coisas, ela punha na aula dela músicas e danças. Estava nela...e isso que é importante, se todo professor souber fazer isso, é perfeito.

Elisa: *Com a Matemática, me parece um pouco mais difícil...*

Sílen: É...me veio agora uma ideia de se você, por exemplo, conseguisse montar uma peça ou uma cena de como alguém descobre uma fórmula, por exemplo. Isso deve ser uma coisa interessante da pessoa vivenciar. Enfim, porque eu acho lindo, e você sabe que na pedagogia Waldorf não se ensina fórmula, se ensina todo o processo até chegar à fórmula.

Elisa: *Mas isso não precisa ser Waldorf, eu também faço isso. (risos)*

Sílen: É, mas então, só boas escolas, porque geralmente só se dá a fórmula e acabou.

Elisa: *Hoje em dia, isso é muito criticado, então o professor que faz isso estaria muito por fora.*

Sílen: Ah, entendi. Ah, que bom!

Elisa: *Existe, eu não vou te dizer que não existe.*

Sílen: Então, eu nunca soube... (risos)

Elisa: *Na faculdade a gente questionava isso, trabalhava essas questões. A gente aprende a deduzir, então, quem não faz isso, sabe que está fazendo errado, eu acredito...*

Sílen: Ou é incapacidade. Se o professor não sabe...

Elisa: *Mas aí ele pode estudar, né?*

Sílen: Mas, às vezes, ele não tem facilidade. Mas, Elisa, aí é um desafio interessante. Vale a pena se sentar às vezes e falar “o que eu vou fazer com isso?” Uma hora se a gente quiser, é um bom desafio. Sabe com quem você poderia falar isso? Com o Nathan, porque o Nathan já sabe o que é teatro. E adora Matemática. E faz essa ponte, porque é um desafio para ele também descobrir como que é fazer alguma coisa teatral em Matemática. Deve ter um caminho aí.

Elisa: *Tem uma professora italiana que transforma as histórias dos cientistas em peças...*

Sílen: Não deixa de ser maravilhoso já, né?

Elisa: *Muito! Porque você humaniza, já traz a questão do cientista para a humanidade.*

Sílen: Já humaniza o matemático mesmo.

Elisa: *E tem outro que faz personagens-conceitos, que eu acho o máximo. É um livro que ele publicou que chama Teatromático, em espanhol. Ele é de Sevilha, da Universidade de Sevilha. Então o que ele faz? Ele pega, por exemplo, os números primos. E transforma um número primo num personagem. E aí ele fala como se fosse um número primo, então, tem o zero... O logaritmo é “O logaritmo”...*

Sílen: Mas é isso que acontece, por exemplo, sempre houve teatro nas escolas Waldorf, e fez diferença. A nossa aproximação deu certo, lógico, porque nós somos profissionais de teatro. Temos o ideal... Porque tem muito artista sem ideal. Que não entende, não tem ética. Então juntou, a gente se esforçar, ter ética, então deu muito certo o casamento. Então você, com a sua capacidade de teatro, você vai dar mais. Porque realmente é muito forte, a atuação em você é fortíssima, não tem como não falar. Você não brinca de ‘vamos fazer um teatrinho’? Para você existe o teatro e existe a matemática. Então vai ter que ter padrão. Não vai poder vestir de qualquer jeito o figurino, você vai ter que ter uma produção. É muito interessante.

Nenhum ser humano é igual a outro e a obra é individual no universo. O que você tem que fazer, ninguém poderá fazer. Se você não fizer, ninguém fará, ficará um buraco no universo... me sinto importante...(risos)

Elisa: *É ótimo pensar isso.*

Sílen: É, isso é muito bom.

Elisa: *Bom, e o professor de matemática já solicitou...não... se o professor de Matemática já lhe solicitou auxílio para alguma atividade que ele quisesse trabalhar Matemática com teatro...?*

Sílen: Não, nunca aconteceu.

Elisa: *Como foi sua relação com a Matemática na época da escola?*

Sílen: Para mim, a matemática é nublada até o colegial. Eu não lembro da matemática. Eu me lembro que eu conheci um professor que trouxe com ele essa coisa muito forte. Esse professor, depois que eu passei pelo processo dos meus filhos, eu percebi como esse professor foi importante para mim, para trazer a matemática, a importância da matemática para um ser humano. Ele tinha a matemática como algo sagrado. Então ele trazia para os alunos, esse sagrado. A gente olhava a matemática de uma forma muito mais respeitosa.

Na Waldorf, eles fazem muito isso: como é a relação do professor com a matéria. Essa relação que vai para os alunos. Esse professor foi muito especial porque ele deveria ser muito capaz. Ele entendia a matemática profundamente, por isso ele conseguia trazer isso para o aluno.

Para os meus filhos, a matemática na escola Waldorf, não tinha nada de doloroso. Lá na escola Waldorf, começa no primeiro ano já comprando umas pedrinhas semipreciosas, aquelas que a gente compra, lindas, gostosas de se mexer, com a energia da terra inclusive. E eles começam a matemática mexendo em pedrinhas brilhantes e que vem histórias de anõezinhos e etc. E a Naiara me disse que na matemática, quando ela aprendeu mais e menos, o mais era um anãozinho bem gordinho e o menos era um bem magrinho.

A matemática fica completamente atrelada ao mundo da imaginação da criança. Por isso que vai ficando especial. Inclusive, totalmente vivenciado. Aquela história de dividir uma pizza na aula para aprender frações, então elas comiam. Aquela história de dividir uma pizza na aula para aprender frações, então elas comiam $\frac{1}{8}$ da pizza e nunca mais esqueciam.

Elisa: *Você percebe de alguma forma a necessidade de se utilizar a Matemática nos estudos, ensaios e preparação dos artigos para a peça? Quando você preparou a peça, algum momento você viu a Matemática presente?*

Sílen: Meu deus... (silêncio)

Elisa: *Sabe onde eu vejo um pouco? Quando você prepara para a dança circular, tem a questão do ritmo, dos passos...*

Sílen: Quatro para lá, dois “prá” cá? (risos) Matemática também é rítmica. Matemática e música estão ali. Na verdade, agora o que eu devo fazer, Elisa, é a Matemática... você veja, mas que interessante isso, é a Matemática já na prática no corpo, que é ritmo...

Elisa: *E os adereços, cenário?*

Sílen: A maioria são os pais que fazem. Mas tem professor que trabalha com eles, por isso que estou dizendo. Cada professor é de um jeito. Tem classes que fazem os figurinos. Mas nunca aconteceu isso. Na nossa história, nunca.

Elisa: *Isso é uma possibilidade, era isso que eu queria saber, é uma possibilidade de usar...*

Sílen: Por exemplo, nessa classe, a última, tem uma mãe estilista e com o dom da educação. Então ela foi lá trabalhar algumas coisas de fazer, cortar. Mas é por isso. Foi pontual. Mas se é uma Matemática rítmica, que você tem razão, eu usaria isso só nas danças circulares mesmo... Na minha ignorância, né? Pode ser que alguém que entenda diga: “Não, você faz, mas não sabe”, mas acho que não.

Elisa: *E você acredita no teatro como forma de ensinar conteúdos de outras disciplinas além dos conteúdos que lhe são próprios?*

Sílen: Então, eu já citei lá no começo, que nas escolas Waldorf eles usam... eu já vi em História, um conteúdo de História para eles vivenciarem, mas nada assim, por exemplo, na pedagogia Waldorf, eles faziam assim. É como se você entrasse no espírito do momento da História, então não é que você vai fazer a revolução tal, mas você pega, por exemplo, o Julio Cesar em Roma. Aquela questão do assassinato do Julio Cesar, o clima de Roma na época, e isso tudo é que vai fazendo a ligação... a alma vai se preenchendo do momento histórico que ele está fazendo.

Montamos “A Moreninha”. É um texto ainda pesquisado na literatura brasileira... Então, uma professora pediu para eu adaptar, então eu fiz a adaptação do livro para o teatro e então, essa é uma possibilidade. Eu tenho que te mostrar um material que eu tenho em casa... Então, você vê vários assuntos, inclusive de Português, em versos. E talvez tenha coisas de Matemática. E vou tentar trazer para você esse livro que é da poetisa Ruth Salles. Ela fez vários, mas já era baseado na Alemanha. A Alemanha é mais antiga na pedagogia Waldorf, então eles têm um material muito mais forte. E a pedagogia alemã vem da Antroposofia, não saiu do nada. Aliás, a pedagogia Waldorf não saiu do nada, saiu do Steiner que é alemão, que viveu numa época, entendeu que já tinha o caminho. Para nós, a pedagogia Waldorf é uma

coisa nova, vinda da Alemanha. Mas lá não. Então, lá eles já têm um aprofundamento muito grande em artes.

Elisa: Ok, Sílen! Muito obrigada!

Entrevista com Rogério Modesto

Elisa: *Me conte um pouco da sua trajetória profissional.*

Rogério: Eu moro aqui na periferia da Zona Sul. E eu moro num bairro que tem uma associação, uma ONG, que desenvolve um projeto e a filosofia dela é pautada na pedagogia Waldorf. Eu ia para a escola pública, e aí, depois da escola pública, no outro período, eu ia para essa ONG. E lá, como a arte era viva, era fundamento, então foi lá onde eu pude experimentar, onde eu pude vivenciar toda essa parte do teatro, da música, da arte como um todo e que para mim foi fundamental, por que, talvez, se eu não tivesse frequentado esse lugar, eu provavelmente não teria muito acesso, muita ligação com a arte.

Foi muito importante esse projeto para minha vida enquanto formação humana e enquanto escolha profissional e que fez todo o sentido para minha vida. Quando eu tive que escolher uma profissão, eu sabia o que eu queria fazer, que era teatro, mas, por outro lado, eu precisava ajudar na minha casa, porque minha mãe, meu pai, foi uma vida bem dura para eles, bem difícil e então eu tinha que ajudar nas despesas, isso quando eu tinha 14/15 anos.

Antes de eu sair da escola, de terminar o colegial, eu já comecei a trabalhar, eu trabalhava meio período, num escritório, primeiro numa loja de livros, de revistas, depois eu saí e fui para uma empresa que trabalhava com lixas de manicure, depois, eu comecei a estudar, quando eu terminei o oitavo ano e fui fazer o colegial técnico - eu fiz contabilidade.

Eu trabalhava na parte administrativa e aí eu estudava, mas o teatro estava sempre ligado na minha vida. Sempre, nos finais de semana, tinha um grupo de teatro nesse lugar, nessa ONG. Então, durante a semana, eu trabalhava, estudava e ainda no final de semana, fazia teatro. Eu tinha certeza de que era isso que queria fazer, mas aí eu estudei contabilidade, fiquei estudando, terminei o colegial técnico, fiquei trabalhando na parte administrativa, mas não me satisfazia interiormente, sabe? Então, aí eu decidi, falei com os meus que eu não queria fazer isso, que não fazia sentido para minha vida, e aí, eu fui dar aula.

Eu trabalhei na ONG, sai dessa fábrica de lixa, entrei na administração da ONG, na ONG em que eu participei. Fiquei lá até 13 anos. Com 13, eu saí para trabalhar. Aos 15, eu voltei, mas aí como funcionário e lá esse projeto era muito bacana, muito bonito e me envolvia de verdade. As pessoas sentiam que eu não tinha muita vocação para trabalhar na parte administrativa, não era tão feliz trabalhando lá, então eles mesmos me propuseram: “por que você não trabalha meio período com as crianças? Você gosta”. Eu tinha muita relação com as crianças lá. “Experimenta trabalhar com eles ou fazer um estágio com um dos monitores e no outro período você trabalha na parte administrativa”. Eu adorei a ideia! Então eu fazia meio período na área administrativa e outro meio período com as crianças. Fiz um estágio durante um ano e nesse estágio eu fazia o que gostava: fazia dança, fazia música, eu sempre tive relação com a música.

No outro ano, eu decidi só trabalhar com as crianças e aí a gente tinha esse grupo de teatro que criou um movimento forte lá na região e todo final de semana a gente fazia apresentações. Durante o ano a gente montava um espetáculo e durante o final de semana a gente apresentava, depois quando a gente tinha montado o espetáculo numa sala de aula, a sala ficava cheia todas as apresentações. A gente tinha que fazer várias sessões. Até que houve a necessidade de a gente construir um centro cultural, nós construímos um centro cultural aí, eu trabalhava meio período na parte administrativa, como agente cultural desse espaço e outro meio período eu dava aula. E aí, eu trabalhei 4 anos com isso, com as crianças e administrando, ajudando a administrar esse espaço. Então, foi isso, foi aí que despertou esse lado de dar aula e de trabalhar com o teatro paralelamente, né? Porque na aula, eu experimentava dança, experimentava um monte de atividades, voltada pra artes e o centro cultural também era um lugar onde eu me alimentava, porque a gente trazia espetáculos. Não só eram apresentados os espetáculos da nossa companhia, como a gente trazia, a gente fazia todo mês uma programação cultural que era um alimento, então aprendia com os artistas que vinham se apresentar. A gente convidava pessoas da parte do corpo, para trabalhar o corpo, a voz, a parte de expressão corporal. Enfim, para mim, foi aí que alavancou tudo, que eu decidi mesmo.

Aí, eu falei com meus pais: olha, quero fazer isso mesmo, como profissão. Aí, de lá, eu trabalhei durante oito anos, nove anos lá, até que a gente saiu desse projeto e fundamos a Paideia. Em 1988, fundamos com essa proposta não só de trabalhar o teatro como companhia e de produzir espetáculo, mas com a vontade de desenvolver um projeto com jovens, com

crianças, onde a gente acredita muito que teatro, arte, ela tem esse poder de transformar e de mudar, né? ... a consciência das pessoas.

Elisa: *Como são os trabalhos desenvolvidos por você e seu grupo nas escolas? Se possível, comente sobre a escolha dos textos, da preparação dos atores e da concepção das montagens.*

Rogério: A Paideia tem uma relação muito forte de trabalhar com escolas, tanto escolas públicas, quanto escolas particulares aqui da região de Santo Amaro. Efetivamente, a gente tem hoje trabalhos com a escola Waldorf São Paulo, com a escola Rudolf Steiner. Sempre o Amauri, o diretor da nossa companhia, dirige os trabalhos e os atores da companhia, nós, fazemos a assistência. Há trabalhos também na escola Suíça e com o Rizzini, que é uma escola pública aqui em frente.

O trabalho com o Rizzini é com o 5º ano do Ensino Fundamental. Eles vêm para cá uma vez por semana, são três aulas. Cada dia uma sala, e aí a gente desenvolve uma série de atividades com eles, sempre voltadas para o teatro. Primeiro, a gente pensa, antes de escolher um texto, a gente vê quem são essas crianças, olha nos olhos delas e aí a gente faz um monte de experimentos com várias histórias.

A partir das histórias, a gente vai percebendo o que é mais importante trabalhar com essas crianças e o que a gente quer trabalhar com elas. Depois desse momento de contação de histórias, de vivenciar um monte de histórias com eles, a gente escolhe um texto, propõe para eles. Se eles gostaram do texto, aí a gente faz as leituras e, a partir daí a gente foca na montagem de um espetáculo. Esse trabalho a gente faz durante o ano inteiro. Então a gente começa depois do Carnaval com esses grupos e aí a gente trabalha até outubro, novembro na montagem, e em novembro a gente apresenta para a escola inteira, apresenta um dia para a família deles e se tiver convites para levar o espetáculo para outros lugares também, a gente leva.

Com a Escola Suíça e com a Escola Waldorf, a escola Suíça é a mesma coisa, é um curso extracurricular, tem dentro da escola, a gente vai à escola, e a gente desenvolve o trabalho lá também. É o mesmo projeto, bem parecido, a gente faz esse trabalho de contação, de exercícios de teatro e de música e aí no final do projeto também, apresenta para toda a escola e para os pais.

Elisa: *Vocês, atores, se apresentam para os alunos? Ou isso não acontece?*

Rogério: Com a escola Rizzini, quando a gente começa a montar um texto, primeiro a gente discute, pega um texto que a gente está a fim de montar, discute e faz todo um trabalho de mesa e, quando a gente começa a fazer os experimentos no palco, a gente traz as crianças para assistirem e para a gente trocar uma ideia com eles, porque o nosso trabalho é voltado para eles: para a criança, para o jovem. Para a gente é um privilégio ter um trabalho assim: que a gente tem essas crianças para ser uma referência, para eles falarem, sentirem e contarem o que eles sentiram nesse processo que a gente está estudando.

Elisa: *E sempre infantis? Ou não?*

Rogério: Sempre para a família, para todo mundo. Então a gente não tem essa classificação de ser um espetáculo infantil, porque se a gente faz um trabalho sério, não importa a idade. Quando você busca a essência – nosso trabalho é sempre voltado para a alma do povo, do ser humano – então, a gente busca essa relação humana em todos os espetáculos que a gente monta. Sempre são questões de reflexões, que a gente tem que encontrar caminhos para um mundo mais humano, com relações humanas, um mundo mais digno, então, a gente sempre busca histórias que vão chegar à família inteira. Não só para a criança, mas para o pai, para a mãe, para cada um aproveitar, da sua maneira, o espetáculo.

Elisa: *E você já desenvolveu algum trabalho nas escolas que tivesse relação com alguma área específica do currículo?*

Rogério: Eu sempre trabalhei com o teatro, né? Sempre como um trabalho extracurricular. Eu nunca trabalhei com uma disciplina, teatro como disciplina, fazendo parte do ensino pedagógico.

Elisa: *E nem algum tema que fosse relacionado, especificamente, a alguma disciplina?*

Rogério: Eu sempre trabalhei com a Cia, né? Nós nunca trabalhamos um tema específico. A gente trabalha com os projetos da Paideia, no geral, a Paideia tem vivências teatrais, temos aproximadamente cinco grupos de jovens aqui, que vêm para cá e durante o ano a gente desenvolve um trabalho de pesquisa com eles, tem o trabalho da Cia, o trabalho com as escolas públicas, então a gente sempre tenta trabalhar com o mesmo tema. Então, esse ano a gente está trabalhando sobre o tema Democracia e Liberdade. Isso com todos os grupos, tanto no trabalho com as crianças, aqui da escola, como o trabalho dos jovens, como o trabalho da Cia profissional, a gente acaba focando, né? Porque é um tema único e como eu uso esse tema para o meu trabalho de ator, ele vai ser um alimento para o meu trabalho de ator, para o

meu trabalho na escola, para o trabalho com os jovens, então isso ajuda a gente a dar uma centralizada, né? E aprofundar mais.

Elisa: *Há cursos oferecidos pela Associação Paideia destinados a professores que lecionam na Educação Básica? Esses professores precisam ser de alguma disciplina específica?*

Rogério: Há 6 anos atrás, quando a gente veio para cá, para esse espaço, a gente pensou assim: é muito importante esse trabalho que a gente faz com as crianças, né? Só que seria importante, nós começarmos a pensar: como que a gente consegue atingir os professores? Porque, para você fazer um trabalho dentro de uma escola, para ele ter, fazer um sentido, precisa ter uma relação com a direção, com os professores, e é muito difícil entrar numa escola, porque, principalmente uma escola pública, a relação que eles têm com a arte, é muito pouca, não têm um envolvimento. O que é ensinado de arte é praticamente nada dentro desse universo da escola pública, e aí, a gente levou o projeto para escola, e a princípio foi um pouco difícil entrar na escola, mas, para gente, essa relação com a escola foi importante. Nós começamos a fazer um trabalho de contação de história com os professores, como o professor trabalhava a contação de história dentro de uma sala de aula, como que o professor trabalhava esse elemento do teatro, aproveitando uma aula de Português, aproveitando uma aula de Matemática, exercícios que ajudassem a desenvolver esse lado artístico.

Elisa: *Então eram professores de qualquer área, de qualquer disciplina?*

Rogério: Todas as disciplinas. Todos tinham que participar. Eles têm uma grade que precisa ser cumprida, um momento de estudo em grupo. Como o coordenador era uma pessoa acessível, ele propôs isso e os professores aceitaram. Então, eles vinham aqui na Paideia e a gente desenvolvia um trabalho de contação de histórias com eles, que foi importante até para eles terem mais aproximação com o nosso trabalho.

Elisa: *E como eles receberam isso? Por que eu imagino, assim, o professor de Matemática, pela minha vivência, a maioria dos professores são bem difíceis de acessar...*

Rogério: Como fazia parte do curso, então eles vinham. Então, era exatamente isso que você está falando, era uma dificuldade, eles queriam saber: “como vou trabalhar o teatro na sala de aula, não é minha matéria, não quero fazer isso, como objetivo de vida. Eu quero aplicar a Matemática do jeito que eu sei, e pronto.” Eles não têm essa vontade, então para a gente era uma relação bem difícil de verdade. Mas, foi importante também, porque a gente conseguiu conquistar alguns professores e aí facilitou um pouco a aproximação.

Cada vez mais, a gente tentou juntar o trabalho com, principalmente, com esses professores que fizeram uma relação mais forte com esse curso. Aí, a gente ficou muito a fim de continuar esse projeto e aí a gente fez outro curso na sequência com professores não só da escola aqui. Era de sábado, com professores que estavam a fim de fazer, ao contrário, do que a gente tinha feito antes, que fazia parte do horário de estudo, que era obrigatório e os professores tinham que vir, não importava se eles gostassem ou não.

Nesse outro projeto, eram professores que estavam a fim de fazer e os professores vinham com o maior prazer para fazer. E aí a gente fazia esse trabalho com contação, como você trabalha uma contação de história numa sala de aula, como você trabalha com os elementos mais simples, principalmente partindo do ponto “o que é mais importante numa contação de história?” Encontrar motivações, experiências em contar uma história. A única experiência que eles tinham era abrir um livro e ler, sem ter uma relação com essa história, então foram fundamentos bem simples, na verdade, mas que a gente acredita muito nessa simplicidade. O professor tem essa função de abrir esse espaço mágico, lúdico, para criança. “Como que eu conto uma história sem ser “cabeção”? Como que eu faço isso de uma maneira prazerosa?” Desde criar um ritual, colocando um paninho, uma vela, uma planta, e você cria toda uma atmosfera para contar essa história, preparar esse ambiente, esse lugar, né? E você também estar preparado para contar aquela história.

A gente faz esse trabalho que a gente acredita, que é o mais importante, essa relação verdadeira de você estar presente e que a escola não tem esse espaço. Você vai a uma escola e a sala de aula é muito fria, não tem um calor, então como você trabalha isso, dentro desse espaço? A gente faz esse trabalho. A Paideia, nós, fizemos uma parceria com a DRE de Campo Limpo, temos agora essa vivência com os professores da DRE, foram 4 grupos, com 30 professores em cada grupo. Você via a carência, desses professores, a falta de motivação deles, mas que foi muito importante, pois todos agora querem.

A gente desenvolvia uma série de atividades aqui, os professores iam para a escola, aplicavam isso lá na escola, depois traziam esse resultado e a gente discutia. Fez todo sentido para eles, para gente também e é importante esse trabalho com a escola, porque eles viam no concreto. Nós apresentamos alguns trabalhos das crianças. Eles viram algumas aulas, a gente dando aula com as crianças da escola e depois viram o resultado final. Não que o resultado seja o mais importante, porque o mais importante é o processo, mas a relação que a gente tem com os pais dessas crianças, com os professores que vinham assistir, com a escola... isso é importante. Sabe, é uma relação muito profunda, verdadeira da nossa parte e quando as

crianças sentem que a gente tá envolvido, elas também se envolvem, então acaba sendo um prazer.

E dá esse retorno também para os pais, para que valorizarem esse trabalho das crianças, porque, quando você apresenta para os pais e quando você leva a sério, é importante também eles apresentarem: “olha o que eu fiz, olha o meu trabalho”. É importante esse momento também. Agora sobre o professor de Matemática, não tenho o que dizer.

Elisa: *E desse grupo que vieram todos para participar, nenhum dos professores que se interessaram eram de Matemática?*

Rogério: Eu não lembro. Ah! Teve uma professora da PUC, agora nesse curso de professor, que era de Matemática e estava super envolvida.

Elisa: *Mas aí é daquele curso que vocês ofereceram pela DRE.*

Rogério: Sim, era muito legal ela, a gente trabalha muito com ritmo. Eu dou aula de ritmo, então, na hora que eu fazia as quadrinhas, as danças circulares, ela adorou e tem tudo a ver. É Matemática pura.

Elisa: *Conhece ou consegue conceber a ideia de algum tipo de trabalho em escolas que pudesse se inserir no campo matemático e teatral? Comente.*

Rogério: Eu não conheço. Eu acho isso que eu falei: a questão do ritmo, acho que tem tudo a ver com Matemática, a dança circular, tem uma relação. Eu acho que na verdade, a Matemática ela tem muito a ver quando você coloca essa parte, eu acho que a criança tem muito mais facilidade de aprender uma Matemática com essa parte do ritmo, das brincadeiras, porque, você sai da parte “cabeça” e ela acaba aprendendo, né? Eu acho que a arte e a matemática andam juntas, e acho que deveriam andar juntas...para mim a Matemática, a dança, a música, é pura Matemática. Para mim, tem muito a ver Matemática com Arte, parece que não, mas tem a ver.

Elisa: *Você acredita no teatro como forma de ensino/aprendizagem de outras disciplinas (em especial a Matemática), além dos conteúdos que lhe são próprios? Se possível, cite um exemplo de como isso poderia ocorrer.*

Rogério: O exemplo é esse que eu falei. Eu acredito tanto que eu trabalho com isso, né? O teatro, ele transforma, e quem faz um trabalho sério de teatro dentro das escolas, ajuda muito a formar um ser humano de verdade, com alma, com identidade, um ser humano político, quando você busca as raízes. Eu só trabalho com isso, porque eu tive a possibilidade de

aprender, de vivenciar numa escola que tinha a arte como fundamento. Então, eu me pego como exemplo, eu só trabalho com isso, porque eu estudei nessa instituição, porque talvez eu não teria me envolvido, pelas condições, pela região que eu moro, que infelizmente a arte, a periferia não tem muito acesso ao centro artístico e então como eu nasci na periferia, eu tive muita sorte de ter esse projeto e de estar trabalhando com isso. Fazendo uma coisa que eu amo, que eu gosto, adoro o que faço e acredito muito que isso vai, esses meninos que eu dou aula, esses meninos que têm a possibilidade de passar aqui na Paideia e em vários outros projetos, que têm essa relação com a arte... vai ser muito importante para vida deles, assim como foi para a minha. E eu fico muito feliz também que você esteja buscando isso, que você tenha isso como uma filosofia de vida. São essas pessoas que vão mudar de verdade o mundo dessas crianças. A nossa realidade é bem cruel, né? Com as crianças, o nosso mundo é muito cruel com eles. Eu acho que são pessoas como você, como eu e outros que têm esse foco, essa filosofia de vida, essa sensibilidade, que vão transformar. Primeiro transforma a gente, né? Como me transformou, como provavelmente, você tenha se transformado também e consequentemente, transforma a vida desses meninos também.

Entrevista com Leila Sartori

Elisa: *Me conte um pouco da sua história até a chegada à escola Waldorf.*

Leila: O Bruno, o meu mais velho, sofria demais no colégio em que estudava, pela sua forma de ser. Ele não tinha notas ruins. Ele era um aluno que não corria o menor risco de repetir de ano, mas ele não era como os irmãos dele. A Nataly tirava dez como quem bebe água, o Daniel era dez em cima de dez e ele era um aluno sete, oito. E ele se cobrava terrivelmente. Ele queria ser igual, queria saber o porquê, e não adiantava eu falar para ele: “Bruno, você nasceu com uma bola no pé, seu irmão quer jogar e tropeça”. Cada um é cada um. Eu tenho dois estilos extremamente intelectuais e eu tenho um esportivo.

Quando ele foi para a quinta série, que é o atual sexto ano hoje, eu me arrependi tanto de deixar ele lá. Porque esse menino sofreu.... Quando foi para ter vários professores, várias matérias, tudo, era um horror. O dia que ele tirou a primeira nota vermelha dele, que foi de História, 4,5, nossa, o mundo caiu. Então quando ia chegando a época de provas, ele ficava nervoso, ele ficava doente, ele tinha febre, ele tinha tudo. Quando ia sair as notas, o boletim, era dez vezes pior. Era muito pior receber as notas do que fazer as provas. E eu falei para o

Gilmar, meu esposo: quando esse ano encerrar, nós vamos tirar esse menino dessa escola, não tem como. Mas ele vai estudar onde?

Eu tive um sonho com a minha mãe e ela falando: “Procura uma escola perto de você, procura uma escola assim, assim, assim” e descreveu fisicamente: uma casa que não parece escola. Ela tem três degraus, cinco degraus, agora não me lembro. É aqui perto... o coqueiro, a árvore”. Ela deu uma descrição física e pediu para por ele lá. Mas não deu nome. Eu acreditei no sonho, porque foi muito real e eu falei para o Gilmar: “Vamos procurar?”

Nós chegamos a pegar lista de escolas do Estado e andar, lista de escolas particulares e andar, nós andamos três dias, tal era meu desespero por causa dele. Andei uma sexta, um sábado e um domingo. No domingo, eu falei para ele, já no fim da tarde, ia chegar perto das seis e eu falei para ele: “Vamos olhar de novo no Jardim França? Eu vou subir no muro, quem sabe tem uma parte que é uma casa, que tem os “degrauzinhos?” E fomos.

Quando nós passamos em frente ao Hospital Presidente, nessa mesma avenida, para cima ainda, eu falei: “vai devagar que eu quero olhar desde o começo” e, de repente, eu olhei e vi a casa, o portão, tudo, quando eu olhei para cima a placa de madeira, até me arrepiou, “Escola Waldorf Francisco de Assis”, eu gritei para o Gilmar: “PÁRA!!” Ele meteu o pé no breque, eu descii com o carro andando e voltei correndo para o portão. Aí eu olhava, eu olhava o portão, olhava a placa, olhava a casa, ele deu a ré e ele parou ali. E eu dizia: “Gilmar, é uma casa, olha, Escola Waldorf, que raio de escola é essa?” Eu nunca tinha ouvido falar. E olhamos e vimos a subidinha, porque ela falava “a colina” e vimos os degraus e batia com o negócio. E ela dizia no sonho: “Vai rápido, porque senão você não vai achar”. Aí ele falou: “Anote o número e amanhã você vem”.

No dia seguinte eu fui para a escola, eu trabalhei e depois fui lá. Não tinha mais a placa na segunda-feira. Se eu não vejo no domingo, na segunda eu não ia achar e aí como não tinha placa eu toquei a campainha e veio uma moça que estava lá dentro e eu falei: “Escuta, aqui é uma escola?” Ela falou: “É, era, porque estão mudando, eu estou limpando, só teve até esse final de semana.” Tinha tido a festa de encerramento no sábado, aí ela perguntou: “A senhora quer entrar comigo? Eu vou telefonar, vou perguntar para elas como é que a senhora pode entrar em contato”. Entrei com a moça e já estavam esvaziando tudo. Ela ligou e eu falei com a outra da outra unidade. Havia duas unidades. Tinha essa, que acho que era dos pequenos e tinha outra, era outro lugar que foi onde eu fui conversar. Aí eu falei pra moça: “Eu quero conhecer.” E ela falou: “Ah, então vamos marcar”. Aí marcou o mesmo dia que ia ter uma entrevista... acho que para o mesmo dia para umas 3, 4 horas. Marquei, ela me deu o

endereço, eu fui para casa, liguei para ele e falei: “Você não vai acreditar, já estava mudando, mas eu vou fazer uma entrevista” Aí fui à outra unidade onde elas ainda estavam, para ter tudo em uma unidade só, porque era muito aluguel, muito caro, tinham arrumado um prédio maior. Eu peguei na mudança.

Aí eu fui lá, passei pela entrevista, a pior coisa foi quando a moça falou: “Como é que a senhora soube da escola?” Eu falei: “Ai meu Deus do céu!” Ela aceitou tudo naturalmente e falou: “Não, cada um chega aqui de um jeito”, eles são muito espiritualizados, né? E aí eu falei tudo, ela falou: “Olha, dá justinho para idade dele”. Ela me explicou da sala pioneira, me explicou como é que funcionava. Ela falou: “Eu até posso acolher seu filho aqui, mas na verdade ele vai ter que retroceder um ano”. Porque eles já tinham até nono ano, o nosso ainda não tinha. Então na verdade eu tinha que voltar ele um ano para trás. Eu falei: “Não me incomodo. Se ele se enquadrar dentro da pedagogia e não sofrer, eu não me incomodo.” Aí falei, ela me deu preços, tudo, voltei para casa, conversei com ele. Depois você foi lá comigo, né, Gilmar? Fomos conhecer outro dia, nós fomos ver aquilo que elas começam nas palmas e eles acompanham para ficarem quietos. Aí eu levei os meninos para ver e dei a opção para os outros dois. Falei: “Olha o Bruno vai sair, vocês querem ir?”

Para a filha mais velha não tinha, mas ela quis sair e fazer cursinho. Fez o terceiro numa escola particular lá perto de casa e fez cursinho. E o Daniel quis ir. Então, eu retrocedi os dois. E deram a opção de por os dois na mesma sala e eu falei: “Não quero, aí vai ficar terrível. Meu irmão me alcançou, eu repeti...”. Então volta todo mundo, eu não tenho pressa... E ele foi: um foi para o sexto, o outro foi para o quinto ano.

A gente começou a aprender um pouco da escola que a gente não sabia absolutamente nada. Eu fui pela minha mãe, pelo sonho, minha mãe já era falecida há muito tempo. Aí aquele primeiro ano fui gostando. Quando foi em novembro, o Gilmar ficou desempregado, e eu que tinha saído de não pagar nada para ninguém e ir pagar para três... você imagina!

Eles passaram de ano e lá ficaram e eu comecei a me enrolar e a não conseguir pagar. Eu fui conversar e falei: “Olha, não estou tendo a mínima condição e vou ter que tirar”. E eles: “Não, não, nós queremos falar com você”. Porque ela é a única aqui na Zona Norte, a Francisco de Assis. E a maioria dos alunos não iria para a Waldorf na Zona Sul, porque teria que viajar quase. Então, eles queriam fazer uma adaptação, um preparo, para eles voltarem para uma escola tradicional. Então, eles tinham que fazer uma adaptação de currículo, de conteúdo. Eles queriam o conteúdo tradicional, mas da forma Waldorf. Eles tinham que desenvolver um trabalho e perguntaram se eu não aceitava participar daquele trabalho já que

eu era professora de Matemática e trabalhava num colégio conceituado, tradicional. Eu falei: “Tudo bem, a minha parte eu sei fazer, mas como é que eu vou fazer a parte de vocês?”, “Não, nós vamos trazer a Verilda que é professora Waldorf e é formada em Matemática e ela vai passar o que precisa para você e você para ela e vocês executam o trabalho”.

A partir daquele dia, eu comecei a fazer um trabalho com a Verilda. Conheci a Verilda e fui aprendendo a parte Waldorf, como passar do jeito deles, com mais suavidade as coisas, eu fiquei um ano com a Verilda, aprendendo as coisas que hoje eu não sei nem te dizer tudo o que foi que eu aprendi, porque eu acabei deixando lá depois. Aí, mais um ano, então, eu comecei a fazer o material com ela, para fazer o meu material, o meu conteúdo do jeito dela. Às vezes, eles chegavam e eu tinha o meu tapete forrado de livros abertos e eu bolando como dar o conteúdo do jeito deles. Eu fiz todos os cadernos, estão lá, eu deixei lá. Fiz todos os cadernos, fiz para o sexto, fiz para o sétimo, fiz para o oitavo e fiz para o nono. E aí, eles tinham a mesma sequência. Eu levei um ano com ela e mais um ano sozinha para terminar tudo isso. Eu fiquei dois anos fazendo isso tendo um salário lá. A partir daquele momento, os meus filhos tinham bolsa lá. E, do meu salário, eu fui descontando a minha dívida que ficou grande, porque era caro. Eu fiz todo material, tudo.

Elisa: *Como eram as atividades do material que você escreveu para a escola Waldorf? A arte estava presente? De que forma?*

Leila: As atividades eram mais para o lado tradicional, já que eles precisavam se adaptar a isso, mas, como disse, de uma forma mais leve.

Quando eu terminei o material, a Bete, que era a professora do Daniel, o meu segundo, ela queria fazer uma viagem pra Itália e ela falou: “Leila, você me faz um favor?” Eu já conhecia todo mundo, conhecia os alunos da escola inteira, toda a turma do Bruno, toda a turma do Daniel e as outras. Eles me pediram para dar aula de Matemática, que sempre tem aula de Português e Matemática depois daquela primeira “aulona” lá e ela me pediu o seguinte, como ela foi viajar e ficou dois meses fora, ela falou: “Você não quer dar a época de Matemática para mim?” Porque é por épocas lá. E eu já estava tão enfronhada no assunto, acostumada, que eu passei a ficar no lugar dos professores de classe, quando era época de Matemática. Então eu aprendi toda aquela introdução sem nenhuma pedagogia, nada, não fui pra Steiner, nunca fui, não sei nada nesse sentido, mas aprendi no lidar com eles.

Elisa: *Como eram as aulas de Matemática na escola Waldorf? A arte estava presente? De que forma?*

Leila: Elisa, eu fui contratada para fazer uma ponte entre a escola Waldorf e a tradicional, pois aqui na Zona Norte não havia escola Waldorf com ensino médio e 100% dos alunos não iria para a Zona Sul. Eu tentei junto com a professora Verilda (Waldorf) passar o conteúdo necessário para que eles fizessem a transição entre as escolas com o mínimo de choque possível, mas garanto que a aula era bem normal, sem nenhuma arte, apenas de uma forma mais suave.

Então eu dava as épocas de Matemática, fazia toda aquela introdução à coisa do verso. Meus filhos sabem o verso de cor até hoje de cada um, e toda aquela parte rítmica que vai antes, e eu segui com eles, dei aula para eles até o nono ano, participei de todo o teatro - o Gilmar muito mais, porque eu estava ocupada nas aulas, porque quando eu não estava com eles, naquela sala, eu estava na sala do Daniel, estava na sala dos outros e ele estava no teatro junto com o Guilherme.

Elisa: *Então a sua relação com o teatro foi como mãe?*

Leila: Como mãe.

Elisa: *Como professora não?*

Leila: Não.

Elisa: *Nenhuma prática que envolvesse?*

Leila: Nenhuma prática.

Elisa: *Mas com arte sim? Com, sei lá, pinturas, alguma coisa assim não?*

Leila: Não, nada. Com a coisa do ritmo sim, porque eu tive que ficar no lugar da Bete então tinha aquela coisa...

Elisa: *E era que turma, você lembra que ano?*

Leila: Sempre a turma do Daniel.

Elisa: *A professora que saiu era do Daniel?*

Leila: Era do Daniel, do meu segundo filho, não era o primeiro, e da época que eu fiz foi com a turma deles. Eles estavam na época no sétimo. No oitavo, ela já estava aí, quando foi o teatro dele. Foi uma época que ela ficou fora, mas eu dei aula de Matemática por quatro anos. Época, só para o do Daniel. Aula que tinha de Matemática depois do intervalo era eu que entrava.

Elisa: *E você acredita nessa pedagogia?*

Leila: Totalmente!

Elisa: *E o Bruno, como ele ficou depois?*

Leila: Maravilhoso! Foi um presente para todos nós. Se você perguntar se eu faria de novo, eu faria! Foi a melhor coisa que eu fiz. Meu filho saiu de lá no nono, quando ele se formou, ele foi fazer o primeiro ano num colégio, fez segundo ano noutro, fez terceiro ano no interior e acabou né, Gilmar? O medo do novo, porque toda coisa que era nova ele sofria muito. Todo ano, o passar de ano, estar com uma professora nova, ter colegas novos, para ele era um horror. Acabou. Foi muito bom para o outro também.

Elisa: *E eles gostavam de matemática? Tinham mais ou menos dificuldade que os seus alunos da escola tradicional?*

Leila: Gostavam sim. A dificuldade era a mesma dos alunos da escola tradicional, mas talvez por não haver pressão, eles curtiam muito mais.

Elisa: *E eles aprendiam coisas diferentes lá?*

Leila: Ah, eles faziam tricô e crochê como ninguém, eles têm essas coisas até hoje. E eu tenho as peças deles em fita, naquela fita desse tamanho, tenho que passar para DVD. E tudo isso eles fizeram. Agora, de teatro, era muito mais o Gilmar. O que eu ajudei no teatro? Depois das apresentações para fora, tem uma apresentação interna, porque nem todo mundo vai à apresentação do colégio, os alunos não vão. Então nós fizemos uma apresentação interna. E no do Scrouge, que tem o negócio do pessoal passear na rua, nós entramos, eu e a mãe do outro, pusemos as roupas e fizemos papel de figurante atravessando... as crianças acharam o máximo. E eu tive que me segurar para não entrar me matando de dar risada. Mas ele, eles eram em oito, e eles se dividiam para fazer quinhentos personagens, então era entra, tira a roupa, põe a roupa, tira a roupa, põe a roupa e ele atrás... Era o Don Quixote. A bancada veio da prefeitura, emprestada. No outro ano, nós que fizemos e ficou. A iluminação era toda improvisada. A fumaça a gente precisava apertar do lado, o treco para sair a fumacinha.

Elisa: *E o elenco muda, né?*

Leila: Muda, mas ele foi duas vezes o papel principal, porque ele cantava bonito. Eu levei a “prô” dele de terceiro ano do colégio antigo, a Cecília. Ela chorava assim, de soluçar, de ver o que ele foi e o que ele se tornou, porque ele era completamente para dentro e de repente ele, no papel principal, e cantando o “Sonhar mais um sonho impossível”, ela chorava copiosamente.

Elisa: *E você percebia de alguma forma a Matemática na peça?*

Leila: Não, mas podemos utilizar a Matemática em quase tudo. No cenário, poderíamos utilizar geometria. Teríamos que utilizar cálculos matemáticos na divisão do tempo, distribuição de tarefas, gastos...

Elisa: *E o teatro foi mais no oitavo ano? Nas outras séries não tinha muito?*

Leila: Foi no oitavo. Nas outras séries, não. É no oitavo. A apresentação é no fim do oitavo. O nono é o arremate todo de conteúdo. Quando o Bruno estava no nono, o Daniel que fez no oitavo, o conto de Natal. Aí eu fiquei lá. O Daniel no quinto, sexto, sétimo, oitavo, nono e mais dois, eu fiquei sete anos na Waldorf.

Elisa: *Sete anos trabalhando na Waldorf?*

Leila: O primeiro ano não. Eu entrei no segundo ano que eles estavam lá.

Gilmar: Lembrei do “Sobe a chama...” e a chama não subia...

Leila: Ai, lembra? “Sobe a chama...” É a cerimônia do fogo. E o raio da chama não subia.

Elisa: *E o relacionamento com os pais...?*

Gilmar: Muito bom...você tem que lixar carteira, você tem que pintar, você tem que arrumar janela, tem que fazer tudo. Sábado e Domingo.

Leila: Então, te falar realmente da pedagogia, do que eu aprendi... eu nunca fui fazer curso nenhum. Foi na prática, foi conversando com a Verilda, ela dizia: “Isso nós temos que fazer assim, assim, assim, como é que você põe essa sua parte assim dentro do meu jeito?” Olha, nós sambamos para conseguir fazer isso, mas todos eles estão muito bem formados hoje. Cada um fez uma coisa, eles se encontram uma vez por ano mais ou menos, até hoje. Eles sabem tudo um do outro. Eu faria tudo de novo.

Meus filhos aprenderam a desenhar muito com a história de fazer o caderno, o fundo com as coisas, o assunto. Nossa, eles fizeram terrores. Como era o nome dela? Ana Maria Brandão! Ela era tipo uma orientadora de tudo. Ela não era professora de turma, mas ela lidava com todas as turmas. Ela dava essa parte de arte. Era ela que ensinava, que desenhava, que mexia. Que ensinava as professoras a fazer aquelas lousas maravilhosas, que abriam, que tinha a história toda montada.

A minha experiência lá foi completamente diferente, mas eu faria de novo, porque para os meus filhos fez muito bem.

Gilmar: Você lembra para desmontar o teatro?

Leila: Então, aí que nós começamos a criar um camarim, a guardar as roupas das peças. No primeiro ano, não tinha nada.

Gilmar: E como chamava o professor de classe?

Leila: O Guilherme? Do Bruno era o Guilherme. Era o único homem. O Bruno entrou no sexto ano, mas ali trocou muito de professor de classe. Quando o Bruno pegou já era o Guilherme e o Guilherme levou até o fim. Aquela turma, teve assim, dois anos com o professor e trocou. Foi uma turma muito difícil. Já a turma do Daniel, que era a segunda turma, eles vieram com a Beth desde pequeninhos. Então era um outro perfil de turma.

Cada turma que se formou fez um trabalho de artesanato bem grande. Eu, se pudesse, se tivesse condições e tudo, colocaria ela (a neta). A pedagogia é excelente, acho que é a melhor que tem. Mas precisa do envolvimento dos pais direto. E muita gente aqui não está preparada para essa pedagogia e encara a escola como uma escola para o filho passar de ano. Ou escola para crianças que tem problemas. Eu pus no susto. Eu conheci pela minha mãe. Mas valeu. Alguns filhos de colegas foram estudar lá, também não se arrependeram.

Elisa: *Você acredita no Teatro – ou em outras modalidades artísticas - como forma de ensinar conteúdos de outras disciplinas (em especial a Matemática)? Se possível, cite um exemplo de como isso poderia ocorrer.*

Leila: Sim, de forma lúdica até quem não gosta pode aprender melhor sem perceber. Podemos fazer rimas ou músicas envolvendo tabuadas e contar histórias envolvendo cálculos. Os textos vão aumentar o vocabulário, melhorar a interpretação e o conteúdo de uma forma menos cansativa e muito mais interessante.

Elisa: *Como é sua relação com as modalidades artísticas: Artes Plásticas, Dança, Teatro e Música? Costuma praticar ou assistir a alguma delas?*

Leila: Na época em que os meninos estudavam na Waldorf, eu participava das aulas de artes da professora Ana Maria Brandão, das aulas de Eurytmia para poder interagir melhor com os alunos. Me lembro que na formatura de um deles, nós, os pais, preparamos uma apresentação de dança e música para eles. Hoje em dia, de vez em quando vamos ao teatro e a alguns poucos shows musicais.

Entrevista com Leonardo Cortez

Leonardo: Olha, eu tenho um problema sério com Matemática, não lembro nada, tenho trauma, sofri (risos)

Elisa: *Não faz mal, não é essa a ideia. (risos)*

Leonardo: Então as perguntas relacionadas à Matemática, não vão rolar, entendeu? (risos)

Elisa: *Não, não é isso... (risos)*

Leonardo: “Tá”, então vamos começar.

Elisa: *Me fale um pouquinho sobre a sua trajetória profissional até a chegada na escola Waldorf.*

Leonardo: Eu me formei em Licenciatura em Artes Cênicas, então eu sempre, desde a faculdade, tive uma vontade genuína mesmo de virar um professor de teatro, muito por influência do meu primeiro professor de teatro, que foi o Hélio Braga, que é um cara com quem eu comecei a fazer teatro, aos 15 anos e eu admirava muito esse cara. Achava que ele era um grande educador, mesmo, porque primeiro que ele não fazia teatro querendo incutir na cabeça de ninguém o desejo de ser ator, de ser midiático, de ser famoso, entendeu? Ele fazia do teatro um instrumento para o adolescente se soltar, se socializar, desenvolver a criatividade, a expressividade, ampliar o horizonte cultural.

Elisa: *Isso onde?*

Leonardo: Isso numa escola de teatro amador chamada Tíria, que nem existe mais, e o Hélio, inclusive, nem dá mais aula para adolescente, mas ele foi fundamental na minha adolescência, eu era um cara muito retraído, aquele adolescente típico, cheio de crises, espinhas, questões e tal, sem mulher e aí o teatro foi meio uma casa no mundo.

Nessa escola, eu me sentia muito bem, foi uma tábua de salvação mesmo fiquei tão entusiasmado com isso que eu decidi também que eu adorava fazer teatro, eu sempre adorei, mas quando eu fui prestar Artes Cênicas, eu falei, quero fazer teatro, mas quero ser arte/educador, pois me parece mais legítimo, mais legal. Aí, ao longo desses anos todos, depois que eu me formei, tudo, aí eu fui fazer televisão, flertei com a fama. Aí teve uma época da minha vida que eu falei: “Não, não vou mais ser arte/educador, vou ser famoso”. Aí acabou

essa história, acabaram os contratos e aí eu voltei para arte/educação. Eu sempre volto para arte/educação e enfim, essas experiências na televisão, no cinema, são sempre sazonais.

Aí, no meio desse caminho todo, eu conheci a Glaucia que é minha esposa, e ela é uma aluna Waldorf. Ela foi chamada para dirigir na Steiner, que foi a escola em que ela estudou. Tinha um professor lá, que estava precisando de um diretor, para fazer a peça do 8º ano e chamou a Glaucia, quando ela tinha uns 23, 24 anos e aí, eu fui lá, para ser assistente dela e aí na Steiner, e na pedagogia Waldorf acontece uma coisa que é muito legal para quem está querendo dar aula de teatro que é o fato do teatro ser obrigatório. Por um momento, a princípio, pode até ser uma coisa autoritária e que está desconectada com o fato de que o teatro é um exercício de liberdade, faz quem quer e não sei o que, mas para um adolescente que não tem ainda referências, horizontes... porque às vezes o cara tem a tendência de fazer as coisas mais fáceis, as coisas mais tranquilas, ou aquilo que ele não precisa se expor tanto, onde ele pode se retrair...

O fato de ser obrigatório, e de o cara ter que ir até o fim do processo, significa que, uma vez vencida essa resistência, ele pode ter a vivência do teatro e entender o quanto isso é importante, porque ele foi obrigado a ter essa vivência, ele não teria, se não tivesse tido obrigação disso. É que nem a Matemática, inclusive, se eu tivesse tido a oportunidade de não estudar Matemática, eu não estudaria, entendeu? Mas eu reconheço que foi importante, inclusive, eu tive uma professora de Matemática genial, que entra no leque das grandes professoras da minha vida, porque ela conseguiu durante um período da minha vida, reverter esse meu trauma, justamente, porque ela era tão apaixonada por Matemática, que eu falava cara, não é possível que um objeto que desperta tanta paixão nessa mulher, seja uma coisa tão ruim, né? E ela amava a Matemática num nível, e dava a aula com tanto gosto, com tanto amor, que aquele foi o momento que eu mais estudei Matemática na minha vida, no 2º e no 3º colegial. E foi ótimo, porque aí me ajudou a passar no vestibular. Eu consegui passar no vestibular tirando aquelas notas mínimas necessárias, mas eu não zerei, o que foi um milagre para mim, então acho que isso é um paralelo bacana para o teatro e para a Matemática. Esse amor genuíno por aquilo que você ensina, acaba virando um pré-requisito básico para você ensinar bem. Se você não tem isso ou se você não alimenta isso, ou se você perde isso ao longo dos anos, à medida que você vai ficando mais velho, mais desgostoso, amargurado, achando que você não é reconhecido, aí, acabou. Ai, realmente, você não tem como exercer isso aí, é um pouco parecido mesmo...

O ofício do ator é muito parecido com o do professor, nesse sentido. Ou você está inteiro, você sente isso, né? Você faz teatro, dá aula de Matemática. Ou você está inteiro na hora de fazer, ou então não rola. Ou você é engolido pela plateia, ou você é engolido pelos alunos, entendeu? E você é engolido de uma maneira superviolenta, e faz com que você saia de lá se sentindo um bicho e aí que resultado disso são esses caras que a gente vê no mercado, assim, que vão amargurando e vão ficando sorumbáticos, destruídos. Atores carcomidos, amargos, quer dizer, a amargura é reflexo da paixão perdida, do amor perdido. Eles se sentem traídos, mas na verdade, não souberam cultivar.

É que nem um casamento que você: “Ah, não, acabou meu casamento”. Pô, mas depois de 10 anos você não trata bem essa mulher, não cultiva, não chama ela para jantar, não faz declaração de amor, acabou seu casamento. E aí acaba sua paixão pelo teatro, acaba sua paixão pela Matemática.

Enfim, mas aí, a Glaucia foi fazer essa experiência, eu fui junto com ela, e eu fiquei muito fascinado com essa possibilidade mesmo de você ter o mergulho vertical mesmo numa experiência durante 6 meses, que eles vivem o teatro. Durante três meses é muito intenso, a Steiner tem uma estrutura linda de teatro maravilhoso para se fazer. Existe uma tradição do teatro dentro da pedagogia, então os alunos ficam esperando pelo teatro do 8º ano, ficam esperando pelo teatro do colegial. Isso deixa eles afins, dá uma vontade de fazer. Virou uma tradição importante. As turmas ficam se comparando umas com as outras. Tem que saber gerenciar isso como educador. Você gerencia isso, não pode também transformar isso numa competição, num exercício de vaidade, mas o fato é que o teatro é valorizado dentro da pedagogia.

Elisa: *Há quanto tempo você está lá, então?*

Leonardo: Então, eu entrei, minha primeira experiência foi em 2000. Eu já dirigi, junto com a Glaucia, somados, mais de 30 peças. E é um negócio que, apesar de ser muito duro, muito difícil, você está lidando com adolescentes, eu tenho aprendido a fazer direito, sabe? No começo, eu era muito enérgico, botava muita pilha, muito gás, ficava exausto e sugado. Hoje em dia, eu tenho mais sabedoria, sabe, eu consigo dosar a energia certa, na hora certa, sei que o começo é sempre difícil, sei que no meio do processo tem uma crise sempre. A gente sempre acha que vai ficar uma merda, e aí você precisa ter muita serenidade para dosar essa crise, para administrar essa crise, sabendo que nas últimas duas semanas, o negócio vai dar certo. Se você trabalhou com constância, se você não fez bobagem, e não acochambrou, você plantou uma semente que vai nascer ali nas duas últimas semanas. Ali o espetáculo começa a

acontecer. E aí não tem nada mais gratificante, né? Ver aquela coisa toda pronta, o quanto os alunos evoluíram no processo todo. Ver as flores desabrochando no jardim, que você cultivou com tanto carinho. Então é isso, é sempre uma experiência...

Elisa: *E tem curso extra para isso ou só nas séries que são determinadas tem isso?*

Leonardo: Não, não tem curso extra não. Eu até montei com a Glaucia lá um curso extra.

Elisa: *Eu imagino, por exemplo, um aluno que gosta do processo não quer continuar?*

Leonardo: Eu pensei em fazer cursos extras lá, mas eu realmente não tenho tempo na verdade. Nunca tive isso ainda.

Elisa: *Mas teve essa procura dos alunos para continuar?*

Leonardo: Como não tem o curso extra, eles não me procuram, mas o que eles manifestam é: “Ah, que vontade do teatro!”, “ah, que vontade de continuar!” “Ah, que tristeza que acabou!”, mas eu acho que isso também é importante para que o processo seja valorizado. Ele tem que acabar e tem que virar a página. Volta e meia você pega uma turma na Steiner que fala: “olha, vamos continuar com a peça, vamos montar em outro lugar...” E não pode, o processo só é especial porque ele é único. Dura quatro dias e acabou. Se não fosse assim, não teria esse impacto, não teria essa força que tem. Você faria um dia, seria ótimo, no segundo dia seria uma droga. Aí no terceiro dia seria médio, e você teria que ter nas suas lembranças a média disso tudo e isso quem administra são os profissionais. Quando você é profissional e está em temporada, você se imobiliza profissionalmente para sempre dar o seu melhor em tal dia. Se é ruim, no dia seguinte você vai se imobilizar de novo porque é a sua função. O aluno não. A experiência pedagógica tem que ser pontual, tem que ser intensa, e o teatro tem que ser o laboratório da vida. O processo do teatro é o laboratório da vida.

Além de todas essas coisas que eu falei, que eles desenvolvem dentro do processo tem esse exercício da convivência, tem esse exercício de ouvir o outro, tem esse exercício de administrar a própria ansiedade, de exercitar a liderança, de cortar seus próprios preconceitos que é o que está todo mundo pedindo lá fora. É o que você precisa ter se você quiser viver neste mundo e mais, é o que você precisa ter se você quiser melhorar este mundo.

Um exercício de idealismo também, as peças são escolhidas sob este critério. São peças que devem ter mensagens bacanas, produtivas. Mensagens que elevem o ser humano. Que faça a gente acreditar no ser humano. Por isso que na Waldorf a gente não monta Nelson Rodrigues, por exemplo. Eles precisam tirar essa conclusão depois, por si mesmos, que o ser

humano é um lixo, 'corrompível' e que está condenado. Por enquanto não, eles têm que entender que isso pode existir, mas que está no alcance deles lutar contra isso e que existem caminhos, existem forças, existe o caráter, existe a bondade, existe a verdade, então tudo isso faz do trabalho, um trabalho muito específico, que exige uma preparação de artista, mas também uma preparação de arte/educador e muito conhecimento também da pedagogia.

Elisa: *E como arte/educador você só trabalhou na Steiner?*

Leonardo: Em todas, várias outras. Eu só não trabalhei na Francisco de Assis, mas na Micael eu fui professor por dois anos e meio, na Waldorf São Paulo eu estou dirigindo agora e já dirigi outros dois anos, e na Steiner também já fiquei esse tempo todo.

Elisa: *E tem uns cursos para dar aula na Waldorf, você chegou a fazer algum?*

Leonardo: Eu fui professor desse curso, na verdade. A gente fez a vivência de teatro, porque dentro desse seminário de formação de professores tem as vivências. Eles vivenciam jardinagem, tecelagem, aquarela, tudo que eles vão fazer... e vivenciam também uma experiência de teatro que eu já dei 3, 4 vezes lá. Mas aí eu monto uma peça com a galera e as conclusões eles tiram por si mesmos. E faço esse exercício que estou fazendo com você, dizendo como é a minha experiência, aquilo que a gente já passou por lá.

Elisa: *O teatro é desenvolvido nessa escola Waldorf só com os alunos do oitavo ano ou existem outros trabalhos nos quais o teatro está presente? No caso de resposta afirmativa, o teatro é desenvolvido na relação com outras disciplinas? Então, por exemplo, além do oitavo ano, acho que tem uma série no Ensino Médio também, né? Porque essa outra Waldorf não tinha ensino médio, a Steiner tem.*

Leonardo: Tem teatro no oitavo ano que é a conclusão desse segundo setênio. Então eles terminam o ensino fundamental com a peça de teatro. É uma fase muito importante do jovem, ele está entrando na adolescência. Um momento onde ele tradicionalmente se fecha, um momento em que está tudo em ebulição, os hormônios, a cabeça, tudo. E a tendência é ele se retraindo, e o teatro é uma experiência que obriga ele a se expor. Então ele é um contraponto do movimento natural. E no oitavo ano, a interdisciplinaridade é uma condição importante do teatro. O professor de música está sempre presente, as peças sempre têm muita música. Normalmente tem euritmia, e é bom que tenha, porque eles fazem euritmia durante todos esses anos e a euritmia acontece também e aplicada ao teatro. O professor de artes plásticas trabalha no cenário. Então, existe uma mobilização de todo o corpo docente, especialmente das pessoas ligadas às artes para a realização da peça.

Elisa: *Quem escolhe essa peça?*

Leonardo: Quem escolhe é o professor de classe, normalmente. O cara que acompanhou a turma durante oito anos, então a gente acredita que baseado na convivência que eles têm, eles vão escolher a melhor peça. Mas muitas vezes tem professores que pedem a ajuda do diretor do teatro.

Elisa: *E vocês tem que adaptar o texto?*

Leonardo: Eu sempre adapto. Aí é de diretor para diretor. Eu sempre adapto.

Elisa: *E o texto que ela passa já é o dramático?*

Leonardo: É o dramático já. Mas tem gente que pega um texto que já está pronto, tem gente que parte de um conto. Mas assim, se você parte de um livro, é bacana ter alguém que faça a dramaturgia, porque o que eu aprendi nos últimos anos é o seguinte: O trabalho é difícil, mas se você tem um texto ruim, aí ele fica quase impossível. Textos ruins são tiros nos pés. Tem que ter um texto bacana, ter personagens bem elaborados, bem construídos, porque o teatro é um exercício de convivência com a obra. É diferente de você ver uma pintura. Você vê uma pintura e acha bom, acha feio, mas você vai embora. O teatro você convive com a obra durante meses. Conviver com um texto ruim durante meses é como você ter que aguentar a companhia de uma pessoa chata durante meses. Sempre essas coisas que essa pessoa fala, sempre esse mau hálito, sempre essa verruga no nariz. Tudo incomoda nesse cara, e o texto ruim é isso. Um texto chato, piadas chatas, personagens medíocres. Então é bacana que os textos sejam bons. Agora como é oitavo ano, e oitavo ano significa essa saída da infância e começo da vida adolescência, existem muitos elementos da infância que precisam ser respeitados e, ao mesmo tempo, eles têm consciência do mundo, mas nem tanto, não tiveram a vivência. Então, eles conhecem elementos da vida adulta sem ter vivido. Viveram a infância mas querem renegar isso, porque eles querem passar para um outro momento e aí é por isso que muitas vezes o Shakespeare é uma coisa ideal. Volta e meia as comédias de Shakespeare são montadas e remontadas dentro da pedagogia. Especialmente as comédias de Shakespeare, tem isso. Tem a profundidade de vida real, da vida adulta, as questões a respeito de poder, os amores impossíveis, as dores, o sofrimento. Preservando o universo infantil dos castelos, dos príncipes, no caso do “Sonho de uma Noite de Verão” tem as fadas, os elfos, as ninfas. Então ele serve muito bem ao projeto, então por isso que todo mundo volta e meia faz Shakespeare e é por isso que muitas vezes são sempre as mesmas peças.

E tem outros critérios para a gente escolher o texto. Por exemplo tem que ter um número bacana de personagens. Tem que ter uma duração adequada para caber no tempo que você tem para ensaiar tudo para não virar um tormento. Agora, eu sempre adapto porque eu percebi isso, eu já dirigi texto ruim e sofri muito. E quando eu tenho texto bom o trabalho fica muito melhor. E como eu sou dramaturgo também, eu escrevo.

Então eu já dirigi peça ruim porque o texto era ruim. Então eu vou lá, quebro a cabeça, faço a adaptação pensando nas características da turma. Se é uma turma que tem muito mais menina que menino eu invento personagem feminino. Transformo personagem masculino em feminino, sabe? Tem sido assim, dá um trampo maior no começo, mas ajuda no final. E além de toda a comunidade escolar estar vivendo tudo isso, os pais estão sempre muito presentes. É quase uma despedida dos pais dessa história de ajudar os filhos, de acompanhar os filhos dentro da vida escolar. É a última vez, dentro da pedagogia, que os pais vão estar tão presentes, no sentido de ajudar a fazer figurino, fazer cenário... a presença dos pais é super bem-vinda. E isso é uma característica boa para o arte/educador que está na Steiner. Ele tem que saber gerenciar a relação com os pais. Ele tem que acolher esses pais, ele precisa tentar conseguir identificar o que é melhor de extrair desses pais para que o trabalho seja bom. Você tem que trazer os pais para o trabalho e gerenciar essa relação com os pais é superdifícil, porque às vezes são pais ansiosos, pais que se metem, pais que bisbilhotam.

O teatro do colegial é diferente, porque esses três anos fazem uma diferença brutal na formação do indivíduo. Agora eles são adultos. Do oitavo para o segundo colegial, ou terceiro, como é o caso da Steiner, eles são adultos e estão a fim de, teoricamente deveriam estar, porque a gente está vendo um edifício onde os caras estão muito alienados, mas do ponto de vista ideal, assim falando do que a pedagogia pretende, é legal que eles cheguem nesse momento do colegial olhando mais para o mundo lá de fora pensando como é que eles vão transformar esse mundo do que olhando para o próprio umbigo. E se eles não estão fazendo isso, o teatro tem que se prestar a isso.

Aí o teatro vira exercício de idealismo. As peças são mais políticas, mais fortes, temas mais sociais e é bom que seja assim. Está uma modinha na Steiner de “ah, vamos fazer uma comédia”, “vamos fazer uma coisa mais leve”, e eu sou super contra isso. Toda vez que alguém vai lá e monta uma comédia eu falo: “não monta comédia, amigo. Não dá!” Tem que ter uma coisa mais contundente. O teatro tem que ser pretexto para eles refletirem sobre o mundo que eles estão vivendo. Eles não refletem em nenhum momento, então que o teatro seja esse

momento. Tudo bem, a peça pode ter muito humor, pode ser divertida. Mas ela não pode fugir dessa função que a gente encontra muito nas peças dos anos setenta, nas peças mais antigas.

É difícil encontrar na dramaturgia nova um questionamento do mundo. Porque antigamente o teatro se prestava a isso, as pessoas iam ao teatro para refletir sobre a vida. Hoje as pessoas vão ao teatro para desanuviar. Ah, estou com muito problema quero ir ao teatro para me divertir, “desestressar”... Não se consegue montar uma peça como ‘Inimigo do povo’, por exemplo, hoje. Você pode até montar, mas sabe que quem vai assistir são os universitários, a classe que sempre vai. A classe média não vai assistir uma coisa dessas. Para quê? Para ficar ouvindo umas verdades na cara? Não querem ouvir, eles querem se alienar.

Agora, no teatro do colegial eu acho que isso é legal. Toda vez que eu dirijo na Steiner eu falo: “vamos montar uma peça para a galera se incomodar em algum nível”. Porque aí você dá uma contribuição para a comunidade também. Isso é bacana de pensar. Eu sempre falo isso para os alunos. A gente vai fazer o teatro que a gente quer, mas é um exercício de generosidade. Esse espetáculo vai propor uma discussão. Não sei se vai transformar, mas vai propor uma discussão, vai propor uma inquietação, as pessoas vão pensar sobre o mundo em que elas estão vivendo a partir dessa peça. E isso vira um critério de escolha e eles que escolhem a peça. O que também é difícil para caramba, porque eles não leem nada. E eles não têm referência. Normalmente eu trago umas doze opções e faço seminário. Eles são obrigados a ler tudo. É um momento superdifícil do trabalho, porque está difícil de eles lerem, mas eu obrigo.

E no final disso a gente acaba escolhendo e é também difícil porque a peça tem que ter esses critérios também. Ela tem que ser idealista, mas ela não pode ser amargurada. Ela não pode ser uma peça que não ofereça saídas, desestimulante. Isso tem muito na dramaturgia: “vamos mostrar que o ser humano é podre”. Na verdade, é o que mais tem e aí não dá. As peças têm que ter uma saída.

Uma vez eu montei uma peça, não sei se você conhece ‘A visita da velha senhora’. É um texto de um suíço chamado Friedrich Dürrenmatt e é um dramaturgo muito crítico do começo do século passado. Ele é brilhante, foi um dos grandes dramaturgos da Europa na primeira metade do século passado e essa peça é uma peça maravilhosa. É a história de uma mulher que volta para a cidade natal, meio Tieta do Agreste, ela na adolescência foi escorraçada de lá porque ela ficou grávida, aí ela volta cinquenta anos depois, uma velha caquética triliardária, e ela volta, a cidade nessa altura do campeonato está falida, os caras

estão passando fome. Ela volta oferecendo rios de dinheiro para todo mundo com uma única condição. Que as pessoas matem o cara que difamou ela. A princípio, todo mundo ficou chocado. “Imagina, o que é isso? Nunca! Nós não somos bárbaros!!” Mas todo mundo começa a gastar por conta, começa a fazer crediário, sabendo que alguém vai matar o cara e que a grana vai rolar. Então, é uma peça terrível, mas, ao mesmo tempo, verdadeira. A força do dinheiro, corrompendo. Uma metáfora maravilhosa.

Eu amo essa peça e montei uma vez lá na Steiner e foi uma catástrofe. A peça ficou linda, mas foi um horror fazer com eles e depois eu percebi que quando você fica só flertando com o pior do ser humano numa dramaturgia, fica difícil você chegar para um adolescente e dizer: “olha, isso é o pior do ser humano, mas lute contra isso, hein?” “A gente está querendo mostrar uma realidade, mas é para as pessoas fugirem”. Que é o discurso que eu faria no profissional. Eu diria “vamos mostrar o pior do ser humano, as pessoas vêm e rola a catarse”. As pessoas veem e “ah, que horror, nunca mais, deixa eu abraçar minha mãe”, “Quando eu chegar em casa eu pego meu filho no colo e encho de beijos, trato meu vizinho melhor, não quero morrer, né...?” Mas com adolescente não tem isso. Se você propõe essa vivência e o cara fica vivendo, flertando com valores horríveis e com a canalhice e não sei o que. Isso vai dando um bode, vai criando uma situação que fez o trabalho ficar superdifícil. A turma brigava muito entre si. A turma discutia comigo. Foram meses muito ruins.

Elisa: *Que bacana! Perceber que o tema, de fato, mexe com o aluno.*

Leonardo: Mexe, você pode até falar, pode até fazer uma peça onde a canalhice esteja presente, mas se você não tem uma figura que lute contra isso, uma figura heroica que resolva se insurgir contra tudo isso, você gera um baixo astral que acaba com seu processo. Então é isso, lá no colegial a gente não tem essa interdisciplinaridade toda. A gente pode até contar, tem o professor de música que pode dar uma ajuda, mas o foco nesse trabalho é o exercício da autonomia. Eles têm que ter autonomia para fazer tudo. Autonomia desde a escolha do texto, passando pela confecção dos figurinos, pela confecção do cenário...

No oitavo ano são os pais que ajudam. No colegial, tudo é a turma que faz. Por isso que as peças são diferentes de turma para turma. Às vezes tem turma que é muito talentosa musicalmente, aí a peça fica bacana e você tem que levar para esse lado. Tem turma que é talentosa nas artes plásticas, e aí dá para fazer uma coisa mais caprichada e tem turmas que não tem talento nenhum nessas duas questões, então você tem que focar em outra coisa.

Elisa: *Mas me diz uma coisa. Tem um momento no oitavo ano e um momento no ensino médio. Mas, no resto do processo, você assessora de alguma forma? Porque eu*

imagino que devam ocorrer experiências nas disciplinas que tenham a ver com arte, porque essa é a espinha dorsal...

Leonardo: Então, eu não faço nada disso. Eu não sou um professor contratado da Steiner, nem da Waldorf. Meu trabalho é pontual. Apesar de ser sistemático, todo ano eu vou, mas eu vou para dirigir. E o processo de direção dura seis meses. Entre chegar lá, falar com a turma, escolher a peça e etc, é um semestre. Depois disso, “tchau!”, não tenho vínculo com a escola, nem nada. Então, todas as experiências que eles fazem usando o teatro como uma plataforma para aproximar, o que eu acho muito legal, tudo a ver o professor de Língua Portuguesa utilizar o teatro, aproximar o universo de Machado de Assis dos alunos. Já vi coisas muito legais sendo feitas, mas eu não acompanho isso. Eu não sei como é na Francisco de Assis, ou como é hoje em dia lá na Micael.

Elisa: *Mas a minha dúvida é a seguinte: existe um professor de arte ou é a professora de classe que faz esse trabalho de arte com os alunos?*

Leonardo: É a professora de classe que dá várias disciplinas, mas a parte de arte é uma parte específica. Tem um professor de trabalhos manuais que faz tudo o que está ligado...

Elisa: *E de teatro tem também?*

Leonardo: Não.

Elisa: *De artes manuais, jardinagem, música.*

Leonardo: Eu não sei qual é o nome que eles dão...toda a parte de artes plásticas é a professora de classe que dá. E essa professora de trabalhos manuais tem um leque bem amplo de atuação. Mas é diferente de escola para a escola. Por exemplo, na Steiner sei que tem um cara que dá escultura. Só isso.

Elisa: *Então deixa eu entender: as disciplinas tradicionais do currículo, é um professor de classe. E artes tem um especialista para cada uma?*

Leonardo: É, isso oitavo, no Fundamental.

Elisa: *Estranho não ter as quatro modalidades...dança é eurytmia. E tem um professor de eurytmia?*

Leonardo: Tem.

Elisa: *Aí, tem o teatro. Não tem um professor de teatro?*

Leonardo: Não tem um professor de teatro, porque a experiência do teatro é pontual, não é que fica assim sempre. Poderia até ser assim, o teatro poderia estar presente, seria bacana o processo. Os caras terem oficinas de teatro antes, mas não tem.

Elisa: *Eu realizei um projeto de teatro na escola, com Matemática, mas eu queria investigar pessoas que já realizam isso com mais propriedade... No meu caso, não eram os alunos que atuavam, a gente apresentava para eles, mas eu percebi que quem viveu o processo, os atores, aprenderam muito mais.*

Leonardo: O que você sentiu é uma coisa que todo mundo sente quando faz teatro na escola. O processo é o mais importante. Apresentação em si é só a conclusão do trabalho. Quem cresce é quem vive o processo.

Elisa: *Para quem assiste, é um flash.*

Leonardo: Você monta lá: “O inimigo do povo”. As pessoas que vão assistir à peça, dizem: “nossa, que crítica contundente”, agora quem conviveu com o discurso do Ibsen, o questionamento, aí sim, sai com outra cabeça.

As pessoas aprendem com aquilo que elas vivem e com aquilo que elas convivem. Aí, o aprendizado acontece de verdade, entendeu? Essa coisa passiva, de espectador pura e simples não resulta na pele, nos poros e que a gente leva para vida, entendeu? A gente tem que pensar no processo, sempre. E é isso que a pedagogia descobriu, faz tempo, está tentando aplicar, às vezes, sem sucesso, porque é mais difícil mesmo, mas que você pode ter tido uma pista aí, nesse seu trabalho, quer dizer, você quer fazer um trabalho que ligue Matemática com o teatro, isso vai valer para quem vive o processo, não para quem assiste, entendeu? E ótimo que seja assim, entendeu? Você pode ser uma professora de Matemática que use o teatro para ensinar matemática e as pessoas vão aprender matemática de outro jeito, mas quem vai aprender é quem viveu o processo. Os pais vão assistir à peça e vão achar bonitinho, entendeu? Vão tirar foto e tudo, mas a consciência da validade do seu processo é o que você tem que ter prioritariamente.

Elisa: *O professor de Matemática já se envolveu no processo?*

Leonardo: O professor do 8º ano, que eu sei, é o professor de classe.

Elisa: *Então, na Francisco de Assis, já houve um professor que acompanha, que faz essa transição.*

Leonardo: Eu acho que depende muito do professor de classe. Tem muitos professores de classe que têm mais facilidade, domínio sobre a Matemática, tem professores que são como eu, que têm mais dificuldade, então acho que eles recorrem a um professor específico.

Elisa: *Lá existe?*

Leonardo: Em nenhum processo de 8º ano, eu me lembro de um professor de outra matéria acompanhar, a não ser os professores de classe que acompanham muito de perto

Elisa: *Inclusive escolhem o texto*

Leonardo: Escolhem e atuam como produção, no gerenciamento das ações com os pais, estão sempre nesse meio de campo, e os professores da parte de artes estão sempre muito presentes, agora professor de área não vejo.

Elisa: *O professor de Matemática solicitou algum auxílio? Bom, você não está lá o tempo todo e não existe isso, certo?*

Leonardo: Eu acho que existe, talvez isso seja uma coisa interessante para sua tese, começar a estabelecer esses pontos de contato que existem, em matérias que, aparentemente, são muito distantes umas das outras, então, como está todo mundo falando de interdisciplinaridade, do quanto é importante as coisas estarem juntas e como elas funcionam, esse exercício de aproximar a Matemática do teatro, da sensibilidade, pode resultar em ganhos enormes para um e para outro, né? Se você for pensar que a Matemática está tão ligada a música, que os grandes músicos são grandes matemáticos, que mexem com a mesma área do cérebro, porque não arranjar um lugar onde essa ponte seja feita, entre a Arte e a Matemática para melhorar os dois?

Elisa: *Você percebe a necessidade de usar a Matemática quando você está produzindo a peça? Por exemplo, quando eles vão fazer figurino, cenário?*

Leonardo: Percebo, acho que é coisa difícil para mim inclusive, é esse exercício logístico. Normalmente, a gente trabalha com...não sei se eu vou ser meio bobo dizendo isso, mas é a dificuldade que eu sinto, porque eu sou muito ruim de Matemática, e eu vejo nessas horas, porque, por exemplo, a gente trabalha com e elencos e na hora de você estabelecer a dinâmica dos ensaios, você precisa falar, bom, vou ensaiar essa cena que tem três atores, só que os três atores, com três elencos diferentes, são 12 atores, fazendo a mesma cena, só que enquanto três fazem essa aqui, outro elenco eles fazem papéis que acabam conflitando, então tem alguns rearranjos matemáticos que você precisa saber: esses três podem, esses três não podem, se desses três, dois podem, um tá excluído, quando começa essa logística, olha a

Matemática aqui me atrapalhando, na hora de gerenciar essas coisas todas, então, não sei, isso eu estuo falando de um exercício do dia a dia do trabalho.

Elisa: *E deles?*

Leonardo: Eles não se preocupam, resolve aí para mim, o que eu vou fazer?

Elisa: *Mas, por exemplo, no Ensino Médio, que eles fazem, constroem cenários, você fica alheio a isso, ou você vê?*

Leonardo: Eu vejo.

Elisa: *Tem planta, maquete?*

Leonardo: Sim, tem planta, maquete, escala, no colegial eu sempre peço maquete, mas eu não me meto nisso, falo assim: fala lá com o professor de marcenaria e eles sempre fazem maquete do cenário, eu acho bom fazer, porque aí a gente já dimensiona, já vê qual vai ser o custo, isso é uma parte importantíssima da Matemática no teatro, que são os custos.

Elisa: *Custos?*

Leonardo: Sempre fazendo orçamentos, se dá, se não dá...

Elisa: *Quem financia são os próprios pais?*

Leonardo: Então, as escolas antroposóficas, tradicionalmente, fazem poupanças, desde o começo. Minha filha entrou agora, no primeiro ano e você já tem que embutir, no custo da mensalidade, uma graninha a mais que vai ser a grana da poupança, então, chega no oitavo ano, todos os pais deram 100 reais por mês, então chega no 8º ano, já tem uma boa grana que financia a peça, o diretor. Ai, se não tem poupança, eles pedem apoio, patrocínio, fazem festinha.

Elisa: *E você acredita no teatro como forma de ensinar outras disciplinas?*

Leonardo: Sim, tenho certeza, mas tem que ser muito bem conduzido. Na verdade, é o seguinte, o que o teatro, neste momento do nosso mundo está significando para as pessoas? Hoje em dia, é tudo muito utilitário, as pessoas estão sempre pensando: “para que estou fazendo isso?” Então, “Para que eu vou fazer teatro? Não quero ser ator, não quero ser atriz”, se você desconecta da apresentação e valoriza o processo, aí você pode ter um resultado pedagógico bacana sim, melhor do que falar assim: “Vamos fazer uma peça de Matemática para apresentar para os pais no final do semestre”. “Olha, dia 12 é apresentação, então vamos ensaiar”. Não, o foco tem que estar no processo, você pode até usar a apresentação como um

norte, um ponto final para você ter a expectativa do que vai ser o processo, mas o processo em si é o mais importante, né?

Então, você tem que desvincular o teatro dessas coisas às quais ele está vinculado, que é a vaidade, o exibicionismo, porque aí você pega um aluno seu que é supertímido, ele não vai aprender matemática, porque ele não quer se apresentar e não viveu o processo? Então, tem que ter essa sabedoria na condução, que é uma coisa que é o professor que vai experimentar, você vai errar, eu acho que, como arte/educador, eu estou muito melhor agora aos 40 do que o que eu era com 25, porque eu aprendi a não cair em ciladas como essa, eu tenho um leque de experiências dessas que evitam com que eu faça bobagens que ainda assim eu faço, mas não as mesmas, são diferentes, né? Então, eu acho que é um processo em que você tem que experimentar e ser super clara, e deixar claro na sua instituição que você está fazendo uma experiência, que isso é novo, que isso é inédito, porque isso tem que ser bem-vindo na educação, sabe? Isso tem que ser bem-vindo dentro da pedagogia, da escola. Olha, o cara tá pesquisando um processo, um caminho. Se você errar, você não vai fazer uma pesquisa irresponsável, que se der errado, f*** para todo mundo, não é isso..., mas talvez você experimente algo que nunca ninguém fez e você vai extrair pontos positivos, negativos e ao repetir a experiência ano que vem, você vai ter uma sistemática melhor.

Elisa: *E, por curiosidade, como é o seu processo? De montagem? Eu sei que acordo com a peça é uma vivência diferente, mas que tipo de vivência você propõe? Por exemplo, quando você chega com o texto? Demora? Você vai trabalhando antes as questões? Enfim...*

Leonardo: É muito simples, eu não sou um diretor de muita conversinha, não, de vivências, de laboratório. Até porque, como o processo é muito rápido, eles precisam meio que fazer tudo ao mesmo tempo, sabe?

Elisa: *Você tem quanto tempo com eles?*

Leonardo: Dá um semestre. O trabalho vai ficando mais intenso na medida em que vai chegando ao final. No começo, é uma vez por semana, no segundo mês, duas, no terceiro, três e no último mês é quase todo o dia, então, no caso do colegial que tem esse processo de escolha da peça, no primeiro mês é a escolha da peça. Eu seleciono 12 textos, separo-os em grupos, eles fazem seminários, a gente discute, discute por que a gente a está fazendo essa peça, esse processo, qual é o reflexo disso para comunidade, aí, no final desse mês a gente escolhe. Aí, eu dou umas duas aulas de jogos teatrais, só para dar os princípios básicos do que eu acredito que sejam importantes para o teatro, sabe? O jogo, a cumplicidade, a prontidão, esses termos que a gente fica falando e tal, são duas ou três aulas disso, no máximo, aí depois

a gente pega o texto e monta. Então, a gente faz leitura de mesa. E aí tem o processo de escolha dos personagens.

Elisa: *Eles participam disso?*

Leonardo: Participam, porque eles mesmos têm a possibilidade de pleitear aquilo que eles estão querendo fazendo a cena dos seus personagens preferidos, então, eu falo, cada um vai eleger dois que vocês mais queiram fazer e aí, vocês apresentam cenas e aí quando eu vejo essas cenas, o critério não é a qualidade artística das cenas, é uma avaliação da vontade. Eu vejo quanto cada um tá a fim de fazer tal coisa e aí baseado nessas cenas, eu monto com o professor os elencos.

Elisa: *A professora de classe participa? É...ela sabe o que cada um precisa trabalhar...*

Leonardo: No EM não tem professor de classe, mas tem o professor tutor, que é um professor de uma matéria que está mais próximo da turma e que ajuda a gerenciar tudo o que diz respeito aos alunos: as viagens, os passeios, até as crises internas que eles têm...é o professor tutor que está perto. Então, o diretor de teatro está sempre perto do professor tutor, daí, por meio dessas cenas, eu seleciono e faço a divisão dos papéis, baseado nesse critério da vontade, da potencialidade artística e da relevância pedagógica, o que esse cara precisa. Esse cara é muito tímido, então vai ser bom para ele fazer um cara mais expansivo, esse cara é todo “exibidinho”, então vai ser bom para ele fazer um cara mais introspectivo, e por aí vai. Depois, ensaio. Depois, é um exercício de falar, olha é o seguinte, vamos lá, leia essa cena, vamos ensaiar. Claro, faço umas vivências para tentar entender algumas coisas dos personagens, mas aí é tudo meio junto. Então se o ensaio tem três horas, então eu faço na primeira hora um exercício de composição do personagem, um exercício com um objeto dos personagens e nas duas horas seguintes, eu ensaio cenas, entendeu? Então, vamos pegar a cena 1, “tá”?

Elisa: *E o texto, a partir do momento em que eles escolhem o texto, eles trabalham muito tempo, pesquisam?*

Leonardo: Isso que eu falei é no colegial. No oitavo, como a professora escolhe o texto com muita antecedência, antes mesmo do diretor de teatro entrar, então, aí, depende da professora. Na Micael, a gente fez as mil e uma noites, e a professora escolheu o texto no começo do ano e quando eu entrei, em junho, eles já tinham lido para caramba, já tinham pesquisado, a sala inteira estava lotada de cartazes com fotos da Arábia, desse universo todo das mil e uma noites, e outras histórias, leram para caramba, viram vídeos, eles estavam

impregnados daquele universo, e aí quando eu entrei, isso ajudou para caramba o trabalho, então depende de como a professora conduz.

Elisa: *E se ela não conduziu?*

Leonardo: Aí cabe ao diretor conduzir. Você propõe um mergulho no universo da peça através de vídeos, fotos, imagens, textos, isso a gente faz principalmente no oitavo ano, é importante fazê-los entrarem no universo da peça...é que é tão diferente de processo para processo, a gente tem que sacar mesmo qual é do grupo, porque às vezes tem turmas que estão tão animadas que é mais saudável para o processo começar a montar logo a peça, existem turmas que estão tão “blasés”, que você precisa fazer os caras entenderem que aquilo é muito legal. Cada processo é único. E você tem que estar aberto para isso como arte/educador.

Agora, tem uma coisa que é fato: as turmas mais difíceis são as que resultam nos processos mais legais. Toda vez que chegavam para mim e diziam: “olha, esse ano é difícil, você vai sofrer”, sempre foram os processos mais legais, mais interessantes, que propuseram uma transformação genuína. Lembro de uma professora da Steiner dizendo que você tem que amar o aluno problema, tem que ser muito amado por você. E olha só que coisa incrível para o professor, é sacerdócio: qual profissão que você tem que amar uma coisa que te atrapalha, que te irrita e o aluno problema você tem que amar profundamente. Quando tem esse aluno problema, eu digo: “vou ter que amar esse...”, mas eu digo que eu tenho que amar, porque se eu não amar esse cara, ele vai acabar com o processo e se eu não amar esse cara, ele não vai crescer em decorrência dessa vivência, entendeu? Eu vou reforçar algo que todo mundo pensa sobre ele, aí você se sente naquele filme “ao mestre com carinho”. Eu sinto isso no final, é que eles não sabem a música, mas eles cantariam para mim nesse momento, porque é lindo quando isso acontece.

Elisa: *E você teve alunos que seguiram as Artes Cênicas, que falaram com você depois?*

Leonardo: Alguns, sim.

Elisa: *Eu imagino que numa escola como a Waldorf, muitos alunos sigam as artes...*

Leonardo: Isso é um estereótipo que as pessoas têm em relação à Waldorf. As pessoas acham que, como a escola valoriza a arte, as pessoas tendem a achar que vai sair um monte de artistas de lá. Estatisticamente, isso não acontece. Outro dia, a Glaucia deu uma entrevista para uma pessoa como você que estava fazendo Mestrado e o Mestrado dela era: o que

acontece com as pessoas que estudam na Pedagogia Waldorf. Quantos médicos, quantos engenheiros? E o resultado era idêntico às outras escolas ou com muito pouca diferença, então só que eu acho que saem médicos melhores, porque eles têm esse contato. Ao fazer uma peça de teatro, você vivencia a dor do outro, aí, você pode ser um médico melhor e você pode vivenciar aquela dor, aí você pode ser um médico melhor, sabe? Está na sua corrente sanguínea, isso te sensibiliza como ser humano, então você vai ser médico, vai, mas vai ser melhor. Eu acredito nisso, é por isso que minha filha está na escola e eu quero que ela vivencie essa pedagogia hoje.

Elisa: *Isso é a maior prova de que você acredita na escola.*

Leonardo: Sim, minha filha está lá.

Elisa: *E você trabalhou em outra escola sem ser Waldorf?*

Leonardo: Já, eu fiz tudo desde dar aula para 3ª idade, para criança, para adolescente, para curso profissionalizante, tenho um leque amplo de experiências, e eu tenho uma experiência que já dura 15 anos que é o grupo ADID de teatro, que é um grupo de teatro formado só por portadores de Síndrome de Down adultos. E esse grupo é um grupo muito interessante para minha formação como arte/educador, porque eles são muito apaixonados pelo teatro, gostam muito, tem muita raça na hora de fazer, tem que ter, porque é uma dificuldade imensa que eles têm que superar. Com esse grupo, eu resgato o amor que me levo a fazer teatro.

Quando eu comecei com 15 anos, eu fiquei apaixonadíssimo pelo teatro e adorava e não tinha nada a ver com ser famoso, ganhar dinheiro ou se preocupar com o mercado de trabalho, simplesmente amava aquilo essencialmente e aí quando você entra na vida profissional e se depara com algumas dificuldades, você esquece o que te motivou a fazer teatro e se isso não é resgatado o tempo todo, você desiste. Era tão legal no começo e tá chato agora, mas tem que resgatar dentro de você mesmo e os *downs* têm isso. É sempre um amor pelo teatro inabalável, uma vontade de fazer teatro inabalável, uma alegria de estar em cena inabalável e acho que é um exercício de sensibilidade para mim, porque eles são muito difíceis, é outro ritmo de trabalho. São alunos-problema, é como se todos os alunos fossem problemáticos, no sentido de serem especiais, mas todos são muito amados por mim profundamente e o trabalho resulta. Então, quando eu vou trabalhar com os adolescentes e tem um problemático, eu digo: é fichinha!

Entrevista com Tatiana e Katia

Elisa: *Primeiro é para vocês contarem um pouquinho como vocês chegaram à Waldorf, como é a história profissional de vocês até chegar aqui?*

Tatiana: Eu fui aluna Waldorf, eu estudei nessa escola, eu entrei no 5º ano com 11 anos e me formei aqui no 12º, no 3º colegial e quando eu me formei eu me afastei da pedagogia Waldorf, fui fazer faculdade, fui fazer História na USP e voltei como estagiária do Ensino Médio. Já muitos anos depois e aí eu fui descendo do Ensino Médio para o ensino fundamental e fiquei no ensino fundamental. Fiz o seminário de formação de professores Waldorf e estou tentando terminar a pedagogia. Peguei essa minha sala agora, é a minha primeira turma. Eu peguei no primeiro ano em 2010. E vou levá-los até o oitavo ano, se Deus permitir.

Elisa: *Então essa é a primeira turma que você está desde o 1º e agora estão no 5º, e você leva até o 8º.*

Tatiana: No 9º ano, eles já entram na estrutura do Ensino Médio, com tutor e daí todos os professores especialistas, cada um na sua área, deixam o Fundamental e vão para o Médio.

Kátia: Eu tive uma primeira formação, sou musicoterapeuta de formação. Na faculdade de musicoterapia, eu conheci uma professora que estava fazendo faculdade também como aluna, que era professora de escola Waldorf, professora de música, de muitos anos. Tinha já uma carreira na escola Waldorf. E eu me interessei pela pedagogia Waldorf, fiz o seminário de formação de professores e abandonei, fiz a faculdade, trabalhei como musicoterapeuta, mas eu abandonei isso para dar aula e entrei na escola Francisco de Assis há 14 anos atrás.

Eu tive a minha primeira turma que eu fui com ela até o oitavo ano e eu dei aula de Matemática para eles do primeiro até o sexto. Lá só no sétimo ano entrava a professora especialista. Depois eu peguei uma segunda turma que já estava no sétimo ano, numa saída de uma professora, fiz sétimo e oitavo de novo. Depois uma terceira turma que eu comecei lá no primeiro ano de novo. Fiz primeiro ano e segundo, deixei a escola lá e vim para cá e agora eu fiz primeiro e segundo ano de novo, estou com o segundo ano. Até onde eu vou com eles, ainda não é certo, talvez seja até o quarto, talvez seja até o oitavo. De toda maneira, a gente tem sempre um pensar em todas as matérias. Você acompanha a classe. O que você está preparando no primeiro, no segundo, no terceiro, para chegar até lá no oitavo ano. Esse currículo de cada matéria que tem que estar muito claro na nossa cabeça.

Tatiana: Você começa no primeiro ano e já tem que saber até onde você vai chegar no oitavo, mesmo que você não leve até o oitavo, na escola você tem que conhecer o processo, o caminho. O que você vai plantar aqui e você vai colher lá. O que é pré-requisito lá que você vai ter que trabalhar no começo, então a gente já prepara todo esse caminho.

Kátia: E a matemática é uma matéria muito clara nesse sentido, tijolinho sobre tijolinho. O que você vai preparando aqui, o que você vai trabalhando mais para a frente.

Tatiana: Ela é cumulativa, não tem como perder um degrau.

Elisa: *E como é a relação de vocês com a Matemática? Vamos pensar como era, como que vocês eram enquanto alunas?*

Tatiana: Quando eu era aluna, eu lembro direitinho, eu entrei nessa escola e eu não lembro dos meus professores antes do outro colégio, mas eu entrei aqui e era um professor novo de matemática no quinto ano, ele já era o professor especialista e ele era novo na escola e novo na pedagogia Waldorf e a nossa relação com ele era muito difícil no sentido de que nós éramos umas pestes e ele não tinha essa didática, esse envolvimento da pedagogia então era muito difícil, mas logo no ano seguinte ele saiu e foram outras professoras, mas eu acho que deu uma marcada, no sentido de se perder o interesse, a motivação.

Então foi uma batalha para mim, a Matemática, enquanto aluna. Eu era muito mais 'das humanas': Língua Portuguesa, História, Geografia. Até Biologia eu gostava muito, mas Matemática e Física eram um problema bastante sério. Me esforçava, até ia bem, mas era coisa de muito suor e pouca inspiração. E quando eu fui pegar a minha turma, a gente tem uma coordenadora da área de Matemática que atende às professoras de classe. Então a gente vai lá com nosso plano de aula, apresenta para ela, ela esclarece. A gente vê os conteúdos do ano, faz todo esse trabalho de avaliação também. Eu falei para ela e disse: "olha, não vai dar, eu acho que não vou conseguir ensinar nem um mais um para essas crianças, porque eu sou uma pessoa que não se identifica". Eu morria de medo de ensinar Matemática.

Elisa: *E passa um pouco, se você tem essa insegurança.*

Tatiana: Eu falava: "Não dá, eu não sei, não tenho profundidade no assunto". Porque a gente pensa, quando a gente tem medo, que a criança de primeiro ano precisa saber tudo aquilo que você já sabe e eu ficava apavorada. Mas o Steiner fala uma coisa, e é verdade, e você comprove também, dona Kátia, que "quanto menos afinidade você tem com aquela matéria, quanto menos propriedade, e quanto mais você se empenha, se encanta e redescobre aquilo com outros olhos, porque como adulto, você vai com outra postura para aquilo e com

outra consciência, outra habilidade e compreensão que você não tinha antes. Quanto mais você trabalhar para conquistar isso, mais os seus alunos vão sentir esse seu empenho". Na verdade, o conteúdo já está lá. O que eles vão sentir é a sua ligação com aquilo que você estudou e conquistou tão arduamente. Então é isso que eles vão sentir.

E a minha turma, desde o primeiro ano, ama matemática. Eles adoram. A Kátia tem um filho na minha sala. O filho mais velho dela é meu aluno. Então chega a época de Matemática, claro que alguns tem um discurso clichê de irmãos mais velhos, da família de "Aah, Matemática? Que coisa chata! Porque Matemática?" Mas enquanto a gente está na época e a gente está descobrindo a Matemática, é uma maravilha. Eles se sentem descobridores, desbravadores, conquistadores. Então eles fazem essa relação. Tem outros que falam: "ah, minha época preferida é Matemática". "Se vocês não ficarem quietos eu vou dar uma lista de Matemática", e eles: "Dá!! Dá!!!". Mas para mim foi um trabalho. E vou te falar que Matemática é uma época que eu monto com muita facilidade, porque para mim ela é muito lógica nessa coisa de ser uma coisa depois da outra, ela facilita a nossa vida.

E como forma de avaliação também, porque apesar de ser grupo, eles se mostram individualmente na Matemática. Tanto os pontos positivos quanto os negativos. E não acontece com isso, por exemplo, na época de história, e eu sou formada em história. Porque aí todo aquele conteúdo que eu sei, fica pulando na minha cabeça. E na Matemática eu sou muito mais objetiva, porque não é a minha área, então eu sei com clareza: "então é isso que eu vou fazer". Nada pode passar na época de história, e na Matemática é uma coisa natural de 'uma coisa leva a outra' e a coisa vai fluindo.

Kátia: Eu tive uma relação difícil com a matemática também como aluna. Eu nunca fui uma péssima aluna de matemática, mas eu era uma excelente aluna em todas as outras coisas que não eram matemática. Excelente em tudo e, na Matemática, sentia dificuldades. No Ginásio, que é o nosso Fundamental II agora, porque não existe mais Ginásio, eu tive muita dificuldade, eu estudei em uma escola muito tradicional, e eu tinha dificuldade em conseguir compreender a Matemática. Aliás, compreender nada, realizar a matemática sem compreendê-la, porque nada era explicado, nada era demonstrado, não era interessante, não se falava de nada além daquilo que era o exercício. Eu tinha muita dificuldade em exercitá-la e eu sofria com isso porque eu era uma aluna que gostava muito da escola e de tudo, menos da Matemática.

E eu fui descobrir a Matemática quando eu fui fazer um seminário de professores Waldorf. Eu fui descobrir outra matemática, pela forma que é apresentada ao aluno, começa no

primeiro ano, em que cada número tem uma qualidade, uma característica, um desenho, uma história, uma relação com o mundo, uma energia, tem tudo. Aí você vai estudar os números sob diversos aspectos como adulto, não é isso que você vai passar para a criança do primeiro ano, mas você vai olhar para os números e ir para o cálculo e para tudo de outra maneira. E foi aí que eu fui descobrir o encanto da matemática.

Na minha primeira turma eu tive um esforço muito grande para conseguir montar as épocas de Matemática e era uma turma que a Matemática saltava. Eu faltei um dia na escola e uma professora que era uma das coordenadoras, foi me substituir e ela falou “Eu nunca vi uma classe fazer uma tabuada como a sua classe faz.” Eles, felizes, não simplesmente tinham decorado a tabuada. Eles, felizes faziam a tabuada, recitavam, como se estivessem recitando uma poesia, encantadíssimos, e isso, para mim foi um ‘Nossa, eu consegui’. Porque eu tinha um receio de não conseguir. Até hoje, eu acho que a matéria onde eu ainda me esforço mais, eu não acho tão simples montar porque eu sempre fico pensando de que maneira eu vou ensinar os meus alunos para que eles não tenham as mesmas dificuldades que eu tive, mas eu peguei já um monte de aluno com dificuldade em Matemática, inclusive para dar aula particular, alunos da escola Waldorf, eu sinto que hoje eu sei falar uma linguagem que eles compreendam por ter tido dificuldade quando aluna. Então eu falo para eles: “‘matematiquês’ é uma língua também. Como a gente fala isso em português, e como a gente fala isso em matematuês, e a gente monta uma sentença matemática. Como que a gente traduz isso para o ‘matematiquês.’” Então é uma língua e como eu tenho muito prazer nas línguas, eles adoram matemática e vivem a matemática, aprendem a falar o matematuês.

Elisa: *E como é que vocês ensinam a tabuada, por exemplo, que eu tenho curiosidade.*

Kátia: Na escola Waldorf, todas as matérias, tudo que se faz, que se pensa, desde uma aula até um plano de uma época, porque a gente ensina por época, a gente está quatro semanas trabalhando Língua Portuguesa, depois quatro semanas trabalhando Matemática, quatro semanas trabalhando Botânica. Isso já é uma coisa que te ajuda a aprofundar diariamente, partindo do que você fez ontem para o que você vai dar hoje, isso vai aprofundando, isso já é um detalhe que é diferente, e como na Matemática tem essa coisa do caminho, o caminho fica muito mais claro do que se fosse picado assim durante uma semana, com duas aulas na semana.

Você mergulha, faz uma imersão naquele conteúdo, mas tudo o que você prepara, uma aula você prepara pensando que o aluno vai aprender através de três âmbitos. Do pensar, logicamente, o pensar. Do querer, que é o fazer, exercitar. E do sentir, que é a porta de

entrada deste segundo setênio, do primeiro ao oitavo ano. O que é o sentir? É uma coisa sentimental? Não, tudo o que você trouxe como imagem, na forma artística de preferência, entra com mais facilidade para o aluno. Dali, ele vai exercitar e dali ele vai chegar a conclusões.

Então aquilo que se faz na escola tradicional que é trazer primeiro o conceito para depois trabalhar, a gente faz o inverso. A gente chega ao conceito de uma maneira através do sentir e através do fazer. Então todos os conteúdos de todas as matérias, neste começo, neste primeiro, segundo, terceiro, quarto, até o quinto ano, depois no sexto tem uma modificação, mas até o quinto ano, pelo menos, a gente traz em elementos artísticos. O que você considera um elemento artístico? Uma história que você conta trazendo uma imagem, um desenho que você põe numa lousa para os alunos dali, inclusive a letra, quando a gente vai ensinar a letra, o M sai do desenho da montanha, por exemplo.

O número também tem uma referência, que é um pouquinho diferente, mas ele também tem uma relação com as coisas. O 1 sou eu, uma Katia, que não tem outra igual, se desenha uma criança. O 2 tem o Sol e a Lua, você vai para as polaridades. Essas características, então você desenha o 2, um Sol e uma Lua. E tantas outras coisas, estou só dando um exemplo. O artístico entra aí também. E na Matemática muito fortemente o movimento, a rítmica, porque é um elemento artístico que você traz.

Então a sua pergunta, como você ensina a tabuada? Existem mil maneiras. Você pode cantar uma tabuada dentro de uma musiquinha, você pode bater a mão com um amigo, você pode inventar movimentos... com essa minha primeira turma eu cheguei a fazer uma tabuada com bastõezinhos de madeira, outra com coco, outra com palmas, outra com sapateado e cada tabuada tinha seu movimento, sua musiquinha. Tem outras professoras que usam músicas infantis, "Sambalelê", por exemplo. Faz uma paródia. Isso se faz em outras escolas também, não só na escola Waldorf.

Mas a gente procura trazer através desses elementos para a criança, por exemplo, a tabuada. E eles recitam também. É importante, também, depois recitar, mas aquilo já entrou através do corpo. O corpo aprendeu. Como a criança aprende a escrever? Ela primeiro escreve, escreve, escreve e depois ela vai ler que aquilo que ela escreveu era o A, o B, o C. O corpinho ali aprendeu primeiro. E na Matemática muito mais, porque você tem esse elemento do ritmo, você faz, faz, faz no corpo. Se o corpo aprendeu, a cabecinha segue.

Tatiana: A corda é um elemento também. Tem um ritmo da corda e tem que bater a tabuada no ritmo. Fazia mandalas que tinham uma roda dentro e uma roda fora e elas se entrelaçavam. Uma pergunta e a outra responde. Elas vão andando e se entrelaçando.

Kátia: Existem muitos elementos com movimento que você pode utilizar. E aí você já vai pensando em outras coisas. Quando você faz a tabuada você pode manter só os múltiplos, os resultados. Aí você vai usar para a frente, nos múltiplos. Mínimo Múltiplo Comum eu fiz assim. A gente pegou o que tinha da tabuada e então essa fila vai bater a tabuada do dois no bastãozinho e essa outra vai bater a do quatro no pé e prestar atenção quando é junto. Os múltiplos comuns. Quando bate junto? E aí você tira todo o resto e fica só o que está junto. E assim vai.

Tatiana: É um ano muito legal, o segundo ano, que tem os múltiplos e tabuada. É muito legal.

Kátia: Mas a gente faz com coisas mais simples também. Por exemplo, contagem, no primeiro ano, para as crianças aprenderem a contar até cinquenta, a gente faz caminhando nos pares, depois bate palma, bate o pezinho no chão toda vez que forem as dezenas. Sempre tem a história das plaquinhas. Caminha tantos passos e coloca uma plaquinha, dez, depois vinte. Quando chega lá no cem já é um espetáculo. Porque nós caminhamos cem passos.

Tatiana: E eles usam dez placas. Eles vão com a placa e está escrito dez na placa. Eles andam dez passos e colocam a primeira placa. Aí o próximo, que está com a do vinte, parte dali e anda mais dez passos, vinte. Então eles fazem uma marcação geográfica da ideia das dezenas. Sempre do concreto para o abstrato.

Kátia: A gente nunca parte de um conceito. “Hoje a gente vai aprender números pares”. Não! “Hoje a gente vai fazer a brincadeira do sapato”. Todo mundo põe um tênis lá embaixo, cobre com um pano. “Quantos tênis têm lá embaixo?” Aí a gente conta quantas são as crianças. “E onde está o parzinho desse tênis? Ah, está aqui no meu pé”. Acha o par da fulana. E depois, põe todos lá embaixo. “Quantos pares de tênis têm lá embaixo? E quando fica um sozinho, o que acontece com esse um que não ter “parzinho”?”

Elisa: *E essas atividades elas são compartilhadas entre os professores? Por exemplo, “eu tive uma ideia legal, ano que vem você pode usar”.*

Tatiana: Entre professores, sim. A gente tem, por exemplo, eu estou no quinto ano, então a professora que está no quarto ano, se reúne comigo num horário, que se chama horário de tutoria. A gente marca um horário comum, a gente conversa, ela fala as dúvidas que ela

tem. Falo: ‘olha, eu fiz desse jeito.’ Uma troca de ideias. Com outros também, por exemplo, a Katia está no segundo, mas ela já levou: “ah, eu fiz isso no quinto!” Então é sempre muito compartilhado, muito trocado.

Kátia: A gente monta material que fica na biblioteca da escola. E vai passando, a caixa do primeiro, a caixa do segundo. A gente tem uma preocupação.

Tatiana: Arquivos, né? “Esse aqui é meu plano de época de Matemática, estou te mandando” e a gente vai trocando.

Elisa: *Então a segunda pergunta vocês já responderam. Que meninas eficientes! (risos) Como são as aulas de matemática na escola Waldorf? A arte está presente em suas aulas? De que forma?*

Kátia: Existe também o teatro. Chega no teatro também.

Elisa: *Essa era a terceira pergunta, mas é muito adiantada! (risos)*

Kátia: Independente da matéria, você mesma pode escrever uma peça, ou a gente tem uma autora bem conhecida dentro da pedagogia Waldorf que é a Ruth Salles que a gente usa bastante as peças dela e ela tem peças de todas as coisas que você pode imaginar de todas as séries, poemas também.

Tatiana: Ela tem as peças, ela explica um pouco da faixa etária. O que é o teatro naquele ano. Ela foi mãe Waldorf e ela traduziu muitas coisas, de poemas em alemão, de peças em alemão, então elas já têm todas uma linguagem própria para a pedagogia. E ela tem esses livros, essa coleção, que é “Teatro na Escola”, são aproximadamente sete livros, um para cada ano, e , nesses livros, ela explica, por exemplo, primeiro ano: como é a criança naquela faixa etária, que tipo de imagem é importante para essa criança, como se trabalhar um teatro para essa faixa etária. Então, no teatro do 1º ano, o texto, montagem não será igual a um do 6º. São outros objetivos, então ela traz isso e é bem interessante.

Kátia: A pedagogia Waldorf está toda ancorada na Antroposofia do Rudolf Steiner então o que a Antroposofia Steiner fala para os pedagogos: fala do desenvolvimento da criança e do que é pertinente, o que ela vive em cada idade, ou seja, em cada série também, no âmbito do corpo, espiritual (aprendizagem, intelectual) e do anímico, da alma, como é o sentimento dessa criança, então o currículo da escola Waldorf é embasado nesse estudo, nesse entendimento do desenvolvimento da criança e dos diversos momentos de mudanças, de crise. Então onde entra o teatro? Ele entra para atender algo da proposta daquela faixa etária. Você não vai fazer a peça do 5º ano no 3º ano e não é só porque a linguagem é difícil, porque o conteúdo que está

sendo trazido ali é um conto que diz respeito àquela idade, que diz respeito ao que elas têm que vivenciar naquela idade. A gente fala que a gente tem o pano de fundo, o pano de fundo que segue cada faixa etária, cada série. Então, tem um propósito. Para Matemática, para Português, para tudo.

Tatiana: Se uma peça, por exemplo, for feita com um tema grego, a Grécia pertence ao 5º ano, porque é o momento que eles despertam para a razão, no 1º ano, é feito o conto de fadas, porque eles vivem essa coisa universal, desses lemas universais que estão no contexto do conto de fadas, tudo muito apropriado para cada idade.

Elisa: *E com Matemática já aconteceu alguma coisa...um teatro?*

Tatiana: Já. Por exemplo, no primeiro ano a aula começa assim. Ela é dividida em partes. A gente tem uma estrutura de aula. As crianças chegam de manhã, colocam o material, tudo bem. Deu o horário para começar a aula, elas fazem uma fila lá fora e a gente cumprimenta um por um. Fala “bom dia”, “como foi”, “dormiu bem”, e a gente já vai sentir porque a gente já conhece. Já vai sentindo se chegou e se está tudo bem.

Aí as crianças entram. A gente faz o nosso poema da manhã. Então o Fundamental I tem um poema da manhã. O Fundamental II tem outro e o Médio o mesmo, que é um poema falado em todas as escolas Waldorf do mundo. É traduzido para todos, e eu não vou entrar na qualidade do poema. Fala-se bom dia para a sala e a gente tem um momento que a gente chama de ritmo. É a parte rítmica da aula.

No primeiro ano, é meia hora de ritmo, é dentro dessa aula da época, a aula mais longa do dia. Ela começa com esse ritmo, onde você vai por um poema que você vai declamar junto com a classe. Você vai falando e eles vão falando com você e ao longo das quatro semanas todo mundo já está com isso decorado. Uma música, uma brincadeira com o corpo, alguma coisa que você... lateralidade, noção espacial, direção. Então, bastante coisa nesse sentido. Por exemplo, eu, no 4º ano, na época de Matemática, eu fazia um circuito, um ritmo, de mesas e cadeiras. Então “todo mundo tira o tênis, e agora, não tinha esse corredor gigante, porque tinha mais mesas. A gente vai andar em cima da mesa e o resto vai ficar embaixo amparando”, sobe na cadeira, desce da cadeira, vai, e era todo mundo em cima da mesa, chegava na minha sala era um hospício, uma bagunça, para fazer essa parte do corpo que é necessária para a Matemática. Então, nessa parte rítmica, você põe a pecinha de teatro, que tem a ver com a Matemática.

No primeiro ano, na última época, eu fiz a pecinha das operações, dos anõezinhos. Entra com uma imagem, de quatro irmãos, e cada um tem uma qualidade, uma característica. E ele vai agir de acordo com essa qualidade. E daí você traz as quatro operações dentro dessa imagem. Faz um ritmo, isso vira uma história, vira um desenho, vira uma peça: as quatro operações. Então você vai trabalhando isso na Matemática. Daí você terminou o ritmo, todo mundo senta, e começa a parte da aula mesmo. Você vai contar a história daquele dia, se tem a ver com a adição, você vai contar. Faz uma retrospectiva do que aconteceu no dia anterior, e pega um gancho para continuar com a matéria nova. Trabalha a matéria nova e trabalha o caderno, um exercício, alguma coisa assim.

Kátia: O teatro para a gente vai entrar nessa parte rítmica, nesse começo da aula. E ele pode ser apresentado para os pais, ou pode ser alguma coisa que fica na classe. Ele pode ser apresentado para uma classe vizinha, ou os pais podem ser convidados para assistir.

Elisa: *Mas a ideia mesmo é ser “para eles”?*

Tatiana: Sim, até porque não é assim: “vou colocar uma pecinha, porque ela é bonitinha”. A coisa pela coisa. Tem um objetivo por trás daquilo, do declamar com propriedade, o conteúdo da peça. E a gente tem um momento, toda semana, nós nos reunimos de manhã, no início dessa aula, os pequenos às sete e meia, e então vai o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano, chama ‘salão’. A gente fala o verso junto, esse verso da manhã, e a classe que tiver uma apresentação dessas, que estava fazendo no ritmo durante a época. “Ah, a gente tem uma música para apresentar, que a gente trabalhou durante as quatro semanas essa música e a gente vai apresentar para os nossos colegas das outras classes. A gente vai apresentar um poema, a gente vai apresentar uma pecinha de teatro”. Pode ser nesse momento também.

Kátia: E a gente tem um grande evento também que é a festa semestral, em que cada classe apresenta alguma coisa que estava fazendo em aula. Não é “eu preparei para a festa semestral”. Não, do que eu estava fazendo no ritmo, eu escolho alguma coisa e vou apresentar para a escola, como um todo.

Tatiana: Eles vêm, de primeiro ao oitavo ano. E eles assistem tudo. Não é uma festa em que você pode vir assistir a peça do seu filho e depois ir à cantina tomar café. Você assiste do primeiro ao oitavo ano e aí cria também essa sensação. “Eu estou lá no segundo, mas estou vendo o sétimo. A gente vai fazer isso no sétimo? Nossa, que legal que eles fizeram.” Cria-se essa expectativa de chegar até lá. Porque são belíssimos, super bem trabalhados.

Kátia: Tem apresentação de línguas: de inglês, de alemão; de música, dança até educação física às vezes apresenta.

Elisa: *Vocês se envolvem no processo da peça do oitavo ano?*

Kátia: Na escola em que eu trabalhei, não tinha um diretor de teatro contratado, mas mesmo quando tem um diretor de teatro, no 8º ano é diferente do Ensino Médio. No Ensino Médio, você está querendo que os alunos tragam uma autonomia. Para o 8º ano, é diferente. Você estará utilizando todas as habilidades que eles aprenderam durante os oito anos ali na escola, e os alunos trabalham em tudo. Eles confeccionam os desenhos do convite, cartaz, figurino, faz uma pesquisa do figurino na época, tudo, de música, tudo. Mas, assim, com o acompanhamento dos professores diversos. Ali, como cabeça, o professor de classe. Varia um pouco, como é o envolvimento de professor para professor, de escola para escola, mas em geral o professor de classe é aquela pessoa que mantém o elo, é a liga da turma. Então ele está acompanhando o processo, ele está envolvido no processo. E pode não estar dirigindo a peça, mas ele está ali no trabalho com os alunos no dia a dia.

Elisa: *E aí as disciplinas, os componentes, enfim, nas devidas épocas, mas de alguma forma se relacionam com o tema?*

Kátia: O teatro, de 8º ano, ele é uma época, dentro do ano do oitavo. Lógico que é uma época que você trabalha o ano inteiro, mas ele também é um componente curricular, também é uma época. Então ali você vai utilizar os conhecimentos de tudo. Se você, na sua peça, você acha importante que tenha uma questão de movimentos, que o professor de jogos, ou o professor de eurtímia participe, também, ele vai entrar. Em geral, os professores de movimento entram para trabalhar, de dança, se existe alguma questão, depende do tema que você escolhe.

Elisa: *Mas, por exemplo, eles pensam no figurino, fazem a pesquisa, eles desenharam o figurino?*

Kátia: Desenharam o figurino.

Elisa: *Eles desenharam o cenário, fazem maquete?*

Kátia: Fazem tudo.

Elisa: *E, de alguma forma, a Matemática está presente? Você consegue perceber ou não?*

Kátia: Onde eu consigo perceber isso muito claramente é mais no campo da Geometria, porque noção espacial é uma coisa que a gente trabalha desde pequeninhos com eles, quando a gente está fazendo o ritmo. E eles conseguem muito facilmente, compreender movimentação, espacialidade, distribuição de espaço, montagem, a tal da maquete. Montam o cenário. Chegam a montar o cenário, o painel. Então, eu vejo aí na vivência, no corporal muito claro.

Mas também pode acontecer, depende do projeto de cada um, que você, não no oitavo ano, agora eu vejo acontecer isso no Médio, eu vou te dizer, é um outro capítulo, que você coloque os alunos, por exemplo, para trabalhar os custos da peça. Questão de patrocínio, então você envolve os alunos na produção. Mas isso no Ensino Médio. No 8º ano, a gente preserva o aluno dessa parte. Fica com os pais, porque se faz uma poupança para se fazer esse teatro, e a gente não envolve os alunos nisso, no 8º ano. Eles estão muito mais vinculados no trabalho do que estará em cena. Não da produção, do que está em volta. No Ensino Médio, sim. Eu sei, porque meu marido é tutor de classe. 12º ano que está fazendo teatro e ele tem algumas alunas que trabalham. Uma está trabalhando em custos, e a outra em patrocínio, e eles estão lidando com o dinheiro que não têm, porque é pouquinho. Não tem poupança para o teatro no Ensino Médio, e eles estão lidando muito com a Matemática. Então, eles, alunos, são muito fortes na Matemática: “Você vai para o patrocínio, vai buscar o patrocinador, vai dizer o quanto custa, vai dizer o que você quer e ver o que ele pode dar”. Contratando o segurança para ficar na rua, então é tudo. Mas aí são meninos fazendo 18 anos, já. É outra realidade.

Elisa: *Em cada escola Waldorf às vezes aparece um professor diferente, vamos supor, um de escultura, dessa parte artística. Aqui, quais professores têm, que não são os de classe. Quais são os outros?*

Tatiana: Música, muito envolvidos, porque eles trabalham o repertório. As crianças tocam, porque eles ficaram oito anos tocando flauta, violino, piano, então eles tocam na peça de teatro. Tem classe que compõe para a peça. Os de música, muito. Trabalhos manuais, na confecção de roupa, na costura. Tem um professor de trabalhos manuais desde o primeiro ano. De oficina, que é a questão de marcenaria, argila, metal, ele também é envolvido se você tiver um cenário que precise disso. De movimentos, de dança também, de eurytmia. Teve uma vez que eu fui, não sei em que escola, eu vi uma peça que era toda eurytmia. Do começo ao fim. Ela era toda eurytmia, um trabalho do professor de eurytmia. O professor de Língua Portuguesa que vai trabalhar esse texto com as crianças. O professor de classe também, a compreensão

do texto. Aqui temos um trabalho bem legal que a dona Maruca faz, que é a professora de Língua Portuguesa, que é o portfólio do teatro. Ao longo do processo do teatro, os alunos escrevem, fazem uma síntese: “Nesse dia de ensaio, aconteceu isso, eu me senti assim”, então é como ele está olhando esse processo. Então, produz o texto, produz a imagem. Ela é especialista, é professora de Língua Portuguesa.

Elisa: *Então tem quais especialistas no oitavo ano?*

Tatiana: Matemática, Língua Portuguesa, Alemão, Inglês, Eritmia, Jogos, Marcenaria, Dança, Trabalhos Manuais e Música. São esses os especialistas. Professor de classe, no oitavo, fica com História, Geografia, Física, Química, Biologia, Antropologia, Artes Plásticas.

Elisa: *E a minha pergunta é, não existe o professor de teatro, existe o professor de danças, de jogos, de trabalhos manuais, e não existe o professor de teatro. A minha pergunta era, se você, de alguma forma, solicitou ao professor de teatro alguma coisa para a sua aula. Se alguma vez o diretor de teatro participou, não no oitavo ano, porque no oitavo ele está presente, mas de alguma forma ele participou de alguma aula?*

Kátia: Eu trabalhei em uma escola Waldorf que tinha uma professora de teatro. Ela era professora de alemão e também era professora de teatro. Então, ela trabalhava alemão em algumas classes e trabalhava teatro do 8º ano junto com o professor de classe. Então, ela era solicitada muitas vezes pelos professores do 5º, do 6º, do 4º ano: “olha, eu quero fazer uma peça, sei lá, de mitologia, eu quero fazer uma peça de Matemática, eu quero fazer uma pecinha”. Ela era solicitada a vir trabalhar.

Elisa: *Então depende muito de cada escola, se existe essa pessoa, porque vocês não têm essa pessoa disponível aqui.*

Kátia: Então, por exemplo lá, ela chegou a dirigir uma peça. Quando foi a minha primeira peça, eu falei “olha, eu quero esse texto”, não era um texto teatral, a gente tinha que adaptar, eu falei “vamos sentar juntas para adaptar o texto para o teatro?” Nós fizemos a adaptação para o teatro juntas, e na direção, eu fiquei o tempo todo junto com ela. Foi como se ela fosse a diretora e eu a assistente e por vezes eu a diretora e ela a assistente. Então foi uma colaboração muito grande.

Tatiana: Acontece muito isso. Eu lembro do meu, por exemplo. Eu lembro, quando eu estava no oitavo ano, que a nossa diretora do teatro, ela estava sempre lá, mas a nossa professora de classe, estava em todos os ensaios. Ela não saía um momento. Até porque, é um processo, já não é para criança mais, mas para o juvenzinho ali que se expõe muito, num

momento que eles não querem ser expostos. Então, você que conhece, aqui no nosso caso, o diretor vem de fora. Então ele não tem esse contato com a turma.

Kátia: Ele traz o conhecimento do teatro.

Tatiana: Traz o conhecimento técnico do teatro, dos ensaios, dos jogos cênicos, da preparação, de postar a voz, do movimento, mas o conhecimento da criança ele vai adquirir ao longo do processo. Então você tem que estar junto para “olha, esse aluno aqui, não dá para você falar assim com ele”

Kátia: Tanto que a escolha de personagem é o professor de classe que faz. É o professor que escolhe os personagens. Os alunos participam, fazem uma carta, uma listinha de preferência, dizendo porque eles querem aquele personagem, e o professor de classe que faz a escolha, e não o diretor porque ele já conhece os meninos.

Tatiana: E você vai escolher “bom, esse precisa de um desafio então vou dar uma coisa completamente diferente do que ele precisa”

Kátia: “Esse dá conta dos desafios menores”

Tatiana: Então, você já conhece, você está vindo lá do primeiro ou do quarto ano com eles. Você já viu muita coisa. É um trabalho bem colaborativo.

Elisa: *Vocês acreditam no teatro ou em outras modalidades artísticas como forma de ensinar? Então, vocês já me citaram um exemplo, já me falaram em especial da Matemática, mas eu gostaria que vocês me falassem um pouquinho, se vocês acreditam nisso, se isto está presente na vida de vocês como profissionais.*

Tatiana: Eu vou falar, na festa junina, esse boi me persegue.

Elisa: *Que boi??*

Kátia: O boi bumbá que ela vai fazer.

Tatiana: Na festa junina, o quinto ano vai apresentar o boi bumbá esse ano e a gente está ensaiando já faz um tempo, porque é uma peça musicada. Então tem as falas... e eu não sei se é essa turma, porque é a primeira turma, então eu não tenho padrão de comparação, mas eles são muito dedicados ao teatro, por exemplo. A Kátia, como mãe, pode falar das apresentações que ela viu. Eles são muito expressivos e eles conseguem aprender, por exemplo, a esquecer um pouco a birra que eu tenho com um ou com outro, mas aquele negócio tem que dar certo, então a gente vai se ajudar. O outro não está conseguindo, então eu vou ajudar. Está todo mundo aqui, então por exemplo, tem o papel do Chico e da Catirina, eu peço

um menino e uma menina para vir aqui na frente, a gente já está decorado, todo mundo já sabe todas as falas, tudo. E depois eu escolho. Então cada dia no ritmo, porque a gente tá fazendo no ritmo o Boi, cada dia do ritmo vem um aqui fazer o Chico, e vem uma Catirina. Todo mundo vai ser Chico e Catirina até chegar a festa junina, mas todo mundo passou por isso. E daí os outros ficam assistindo e um aprende com o outro. “Ah, ele fez daquele jeito, então eu vou tentar”. “Hmm... ela não falou muito caipira, ela pode fazer isso, vou dar uma dica”. Eu acho que aprende muito o convívio no grupo, a habilidade social que é uma questão muito grave no mundo de hoje, que eles adoram se cutucar até o outro chorar. Mas eles aprendem, então acabou a cena aqui, todo mundo bate palma, eles adoram bater palma também. Todo mundo bate palma, aí vem a próxima cena com os outros personagens.

Então, é onde quem tem dificuldade na fala não se sente acanhado, pede para levantar a mão e vem fazer, porque tem esse respaldo do grupo. Eles aprendem a se segurar, e a se levar todo mundo no mesmo barco. Isso intensifica, e todo ano a gente tem teatro, seja no ritmo, pecinha de final de ano. A gente vai encerrar o ano com os pais, vamos fazer uma apresentação para os pais. Então, você vai escolher um dos temas que você trabalhou no ano. No ano passado, por exemplo, eu trabalhei mitologia nórdica, que é um tema do quarto ano. Aí a gente escolhia uma peça da Ruth também, o Martelo de Thor, ensaiei com as crianças, a gente coletou figurino no armário da escola, ensaiamos a música com a professora de música e apresentamos para os pais, nesse mesmo esquema. Todo mundo sabe tudo, e eu escolho o papel, dois dias antes: “Você vai ser isso, você vai ser isso.” E todo mundo sabe tudo. Daí a gente apresenta para os pais. Todo ano tem uma peça, então eles não têm essa coisa: “Ai, o palco!!” No 8º ano. Eles já estão lá, né? A questão é que o palco é maior e tem mais cadeiras agora.

Kátia: Mas existe uma familiaridade com o estar ali na frente, falar em público, representar.

Tatiana: Essa turma é muito expressiva, adora. Falou em teatro, eles já estão fazendo tudo. Até o Augusto, da Kátia, eu contei uma história da Índia esse ano e ele criou uma peça, e ele escreveu uma peça de teatro. Assim, que não deixa nada a desejar, na linguagem, a uma pessoa que é profissional de escrever peças, um escritor de peças. Escreveu melhor que eu. Eu não sou capaz de utilizar aqueles pronomes. Eles têm essa proximidade e essa criatividade também. “Eu acho que nessa parte ele pode fazer assim”, “Então vamos fazer assim”, “Ah, aquele ali pode ficar assim, por causa daquele outro” e eles vão criando isso.

Acho que, eu como aluna Waldorf, quando fui para a faculdade, eu nunca tive medo de fazer um seminário, de ficar na frente. Claro, no primeiro seminário da faculdade, dá um pouquinho, mas você sabe como falar lá frente, como minha voz vai chegar lá atrás, e isso não é uma coisa consciente, é uma coisa inconsciente. Se você falar: “Ah, você pensa muito como você vai falar?” Não penso em nada. Mas como você vai modular a sua voz, como você vai pegar a sua plateia, isso você vai aprendendo na escola Waldorf, ao longo de doze anos, de apresentações constantes, de trabalhos dentro da sala. O objetivo não é apresentar trabalhos de matéria mesmo, nem da sala. Leitura de lição de casa, então, escrevemos um texto sobre os fungos na Botânica, quem quer ler aqui na frente? Eu não deixo ler na cadeira.

Kátia: No 2º ano, já está lendo lá na frente. Desde o 2º ano. “Quem gostaria de ler esse pedacinho da chácara do Chico Bolacha? Então, vem um aqui ler um pedacinho da Chá-ca-ra-do-chi-co-bo-la-cha”. É assim, e todos querem. Porque eles querem compartilhar. Tem os tímidos que leem bem baixo. Eu tenho uma classe tímida, ela tem uma classe bem saidinha. A criança que fala mais baixo na classe levanta a mão e quer ler lá na frente. Os outros não estão ouvindo, mas ela está lendo.

Tatiana: Mas é isso que é bom. É o que cria esse ambiente. A criança que tem dificuldade na escrita levanta a mão e vem. O que tem dificuldade na fala vem. Ninguém vai entender nada, mas ele vem, todo mundo ouve, ninguém comenta. Por exemplo, a gente está ensaiando, cada dia é um o personagem: “Ah, eu acho que tem que ser ele, Dona Tatiana, que você tem que escolher”. Mesmo que a criança queira muito. Eu tenho muitos assim: “Eu acho que tem que ser ele, porque ele fez tão bem”.

Elisa: *Eles têm essa generosidade?*

Kátia: E é a dedicação. Aquele aluno que brilha, ele sempre vai brilhar, aqui ou em qualquer lugar. Mas aquele que não brilha tanto, mas se esforça, porque ele fica tão concentrado, então a gente vai e dá para ele.

Tatiana: Eu tenho uma criança aqui que tem uma dislexia severa, ela não é alfabetizada, no quinto ano. Matemática, adições simples, subtrações simples, multiplicações mais básicas. Divisão, nada disso. A gente já está em fração, decimal. É outra coisa para ele. E daí ontem ele veio aqui na frente fazer o Chico, e ele sabia a peça inteira decorada. E todo mundo viu assim. Foi super aplaudido. Ele não consegue as outras coisas, mas sempre tem alguma coisa que você consegue.

Kátia: Para a gente, voltando para a sua pergunta, por estarmos na pedagogia Waldorf, a gente não só enxerga as habilidades artísticas como algo que a gente gosta e que a gente tem, mas elas são um caminho para o ensino. Um caminho para a gente. É um veículo muito importante de aprendizado.

Ele faz parte, ele faz parte da pedagogia. Sem o artístico, a pedagogia Waldorf não seria a pedagogia Waldorf. A escola Waldorf que não usa o artístico, ela pode não ter o recurso, ela pode não ter o giz de lousa alemão, mas se o professor fez uma ciranda, e através da ciranda que ele aprendeu quando criança, ele está lá numa comunidade rural, numa escola Waldorf num cantinho do mundo, a partir dessa ciranda, a partir da brincadeira do dedinho. Se ele trouxe isso, ele está trazendo o elemento artístico e é o caminho para o aprendizado.

Elisa: *E Kátia, você que já levou uma turma até o oitavo, eu visualizo bem a Matemática utilizando esse elemento artístico nos anos iniciais. Aí eu penso, eu trabalho com o Fundamental II, e para mim, no que isso se transforma depois? Você tem algum exemplo no Fundamental II?*

Tatiana: Eu tenho uns desenhos de geometria e matemática, que é tipo Escher a coisa.

Kátia: A geometria ela segue por um caminho em que vai o artístico e o matemático juntos. Então, os trabalhos de geometria são belíssimos, maravilhosos. Mas também, quando você traz um elemento da matemática, uma novidade, você também não deixa de situar essa novidade de alguma maneira. Agora você não vai mais contar uma história. Você começou com um continho de fadas. Mas você pode contar a história de um matemático, uma biografia. Uma biografia que traz e tal, ele chegou nisso. Você pode acompanhar o momento de uma civilização na história. Então traz aquele elemento histórico e daí, aqui houve uma virada que resultou nisso na matemática. Pena que a dona Marta não está aqui para contar. Mas assim, tem elementos, você não deixa de trazer. Mas o artístico aí já está modificado. Ele já virá numa linguagem mais adequada para aquela idade.

Eu vou te dar um exemplo bobinho, pode ser uma coisa muito miúda o que eu vou te falar. Um professor de matemática, eu vi uma vez, para ensinar os números negativos. Ele chegou na classe e passou muitas aulas falando sobre um amigo dele que morava na Rússia, e os alunos não entendiam. E lá na Rússia, e quando estava muito frio, e menos não sei quanto e não sei o que lá, e ele pôs um termômetro, e ele pôs o zero grau, e aqui, nós estamos no verão, e o cara estava lá, e ele estava a menos não sei quanto. Até que disso, ele tirou uma imagem de que o zero seria uma fronteira. Eu pego o avião aqui no Brasil, eu estou com 23 graus. E eu vou para a Rússia e eu passo a fronteira do país, que não faz fronteira, mas é uma

fronteira imaginária, e eu vou para lá que é menos não sei quanto. Daí depois ele levou para a álgebra, a fronteira era o sinal de igual, e quando eu passava de um país para o outro tinha que mudar o sinal. Os alunos nunca mais esqueceram que o sinal mudava quando atravessava uma fronteira. Ele usou uma imagem que é mais artística, através da história do amigo dele que era verdade, ele tinha um amigo na Rússia. Daí ele veio para a conta do banco, para quem está negativo no banco. Ele levou isso para milhares de coisas com essa turma, que era uma turma minha. E eu acompanhava as aulas para aprender. Então assim, é uma coisa muito miúda, mas se você olhar para o grande você vai entender que, quanto mais velhos eles ficam, mais você pode trazer uma imagem geradora apenas e daí, multiplicar para mil coisas. Quando eles são pequeninhos a imagem toma uma importância grande, para você trabalhar o número um. Uma grande história, um grande desenho, para chegar num algarismo. Mas conforme eles vão crescendo você traz uma história, ou uma coisa que foi contada, ou uma biografia e dali você tira milhões de coisas. O conteúdo toma esse espaço, mas sempre que tem uma dúvida você volta para aquilo.

Elisa: *Agora, a última perguntinha. Como é a relação de vocês com as modalidades artísticas? Ela já disse que é musicoterapeuta, então como é? Vocês gostam de ir ao teatro, enfim, como é essa questão artística na vida de vocês?*

Tatiana: Vou confessar que a música não é meu forte. Ela vai falar que não, mas eu não sou uma pessoa musical. Eu tenho vergonha de cantar na frente dos meus alunos. Eu já falo assim, vocês me desculpem, mas eu vou cantar agora. Eu tenho vergonha de cantar, mas me esforço. E agora a gente pode usar rádio aqui no quinto ano.

Elisa: *Mas escuta, o que são esses desenhos? É com giz?*

Kátia: É um giz alemão que dá transparência, então ele mistura como se fosse uma tinta. Você usa um e o outro passa em cima dele.

Tatiana: Mas aí eu vou confessar que a maioria desse desenho eu não faço com esse giz. Eu não invisto em instrumentos musicais igual a dona Kátia que tem uma banda na casa dela. Invisto em giz. Esse é giz pastel, que tem pouco óleo, e eu nunca achei aqui no Brasil. Eu tive que importar. Mas então, eu não sou uma pessoa musical. Eu admiro muito, e graças a Deus eles não puxaram a mim, e eu não consegui influenciar em nada isso. Então eles têm muito ritmo, gostam muito de música, de cantar, mas eu não sou. Eu me identifico muito mais com desenho. E no teatro, na hora que fecha aquela porta assim, eu não tenho vergonha. Pede para eu fazer na frente de vocês, eu não faço, mas aqui eu sou pior que eles. Então, me empolgo, eles se empolgam. A gente ensaiando o boi, a portaria fica lá na frente. Daí alguém

me falou: “Vocês já começaram? A gente já ouviu tudo!” Porque são vinte e um falando a plenos pulmões, e cantando, e fazendo a percussão na mesa, então eu falei: “Agora a gente vai falar mais baixo, se não a surpresa, não vai ter. Porque todo mundo já ouviu.” Então eu não sou muito da música, eu sou mais do desenho.

Kátia: Eu já sou completamente da música, tenho uma formação, não clássica, nada. Mas eu tenho esse interesse pela música, sei lidar com instrumentos, com canto, eu gosto muito de cantar, eu sempre cantei. Eu tenho uma coisa com o teatro, eu fiz teatro na minha adolescência, infância, sempre gostei, fiz teatro amador. Meu irmão é diretor de teatro também, tenho uma família que gosta desse lado. E eu gosto muito de trabalhar. Não tenho vergonha nenhuma, posso fazer peça de teatro para todo mundo, cantar para todo mundo que eu não tenho vergonha e eu aprendi a desenhar, porque eu nunca fui uma grande desenhista. Então eu aprendi no seminário de formação de professores Waldorf, principalmente. Eu gostava de desenhar, mas eu não era habilidosa. Não sou ainda, eu me esforço bastante. Sou uma pessoa esforçada no desenho na pintura. É verdade, eu me esforço bastante. Vai na minha classe ver meu desenho, depois que você viu esse. Mas assim, a gente tem muito gosto e muito interesse também como ouvinte também. A gente gosta muito de teatro, gosta muito de cinema. Eu particularmente, de literatura. Tenho uma paixão por livros, a dona Tatiana também. Uma verdadeira paixão, por prosa e poesia. Bom a gente acha a arte importante para o ser humano, para os outros e para a gente também.

Tatiana: E a gente precisa, como professor de escola Waldorf, se você não tem uma relação e não tem de onde se alimentar. Então você vai no museu. Outro dia eu fui no MASP num curso de história da arte, nossa, uma coisa maravilhosa, sabe? Mesmo que isso você não traga diretamente para o seu aluno. Não vou falar do quadro de Monet aqui no 5º ano, mas aquilo te alimenta e te traz possibilidade de imagens, para você trabalhar com eles. Você, lendo, constrói histórias com mais recursos.

Kátia: Na cultura da escola Waldorf, os professores precisam estar sempre se alimentando de arte.

Elisa: *Mas a forma que você diz, me parece ser uma coisa que vocês têm que buscar, mas me parece que é natural. Vocês gostam, vocês são criativas.*

Kátia: Mas a gente busca também outras coisas. Por exemplo, agora eu estou fazendo dança, eu nunca fiz dança na minha vida. Estou com quarenta anos e fui fazer dança agora. Dança do ventre.

Tatiana: Mas é, a gente busca.

Kátia: E a gente faz aqui. A gente tem as reuniões de professores durante o semestre, a gente tem dentro da reunião de professores que é toda quinta a tarde, a gente tem uma atividade artística. No ano passado, a gente teve o coral, esse ano estamos tendo movimento.

Tatiana: A gente tem o coral dos professores que a gente apresenta junto com o Ensino Médio no fim do ano.

Kátia: Eu já participei, por exemplo, em reunião de professores, numa época, de desenho de lousa. Para todos os professores, inclusive o professor de jogos, ele nunca desenha na lousa, mas todos os professores estão aprendendo a desenhar, fazendo desenhos de lousa. Aquarela, pintura de aquarela. As professoras de matéria nova estão pedindo desenho de lousa.

Elisa: *Vocês só trabalharam em escolas Waldorf?*

Kátia: Como professora sim. Eu já trabalhei em escola de Inglês. Eu era professora de inglês antes de ser professora de classe.

Elisa: *É que eu ia perguntar, como que é você, pessoa, assim. Se há uma diferença, não sei, de realização, de consciência.*

Kátia: Quando eu trabalhei em escola de Inglês eu durei muito pouco. Eu fui contratada, fiz todo o curso deles de formação de professores, tinha muitas brincadeiras, muitos jogos... a preparação. Depois quando a gente foi para a aula, foi pegar turma, e tinha aula 1, aula 2, aula 3, você pode usar essa ou essa música. Não tinha nenhum jogo, nada, e eu durei poucos meses. Falei: eu não consigo dar aula desse jeito. Era muito ruim e eu nem era professora Waldorf ainda naquela época, mas eu não consegui me adaptar ao esquema.

Tatiana: Nossa, eu imagino que eu não conseguiria. Até porque se você contar quantos anos eu estou aqui como aluna e como professora.

Kátia: O meu marido foi fazer teste numa escola tradicional, na nossa rua. Meu marido foi chamado para fazer um teste lá e ele deu uma aula Waldorf. As coordenadoras adoraram e falaram: "Nossa, é maravilhoso, mas não serve para a gente". Ele é professor de Língua Portuguesa. "É maravilhosa a sua aula, não serve para cá. Pode ir e nunca mais volte."

Tatiana: Eu imagino que seria uma dificuldade.

Kátia: Agora ele dá aula para o Ensino Médio. A gente trabalha para caramba, mas se sente realizado. A gente dá o sanguinho, mas a gente dá o sanguinho feliz.

Tatiana: A gente dá risada, mas é puxado, porque você, não é só o conteúdo que você tem que passar. Você, como pessoa, tem que se desenvolver para os seus alunos também se desenvolverem. Daí mexe no palheiro.

Kátia: Não existe a questão de que se o aluno chegou e ele tem uma dificuldade, ele tem que resolver isso aí para vir aqui. Não, você tem que resolver como que você vai fazer aquele aluno aprender.

Tatiana: Mas é bom.

Kátia: Eu não posso falar mais nada, eu já to caducando na escola Waldorf, então não tenho o que dizer.

Tatiana: Depois que você conhece, aí você tá perdido. Nunca mais você volta atrás. E você olha o mundo diferente. Qualquer lugar que você esteja. Você vai estar no cinema, e vai ver uma criança e como ela se comporta, e a relação com os pais. Não tem mais, você não olha do mesmo jeito. Está faltando imagem, tá faltando isso. É muito chato, ninguém aguenta sair comigo. Eu falo: “Olha lá aquela criança. Porque faz isso com a criança?”

Elisa: *Gente, obrigada, muito obrigada. Desculpa, a gente se alongou um pouquinho...*

Tatiana: Eu nem mostrei os cadernos dos meus alunos, com desenhos maravilhosos.

Elisa: *Ai, deixa eu ver. Todos os cadernos são assim? Sem linha?*

Tatiana: Eles têm esse, mas tem o vertical também, mas sem linha.

Kátia: A gente usa exercício preparado.

Tatiana: Porque na Matemática, você sabe, se não exercitar, já era. Fica na imagem, e nunca mais... Então é muito exercício, muita correção.

Kátia: Na Matemática, a gente fica um pouquinho na imagem e vai para o trabalho.

Tatiana: Na Matemática é pouca imagem e muito trabalho. Muita lição, muita correção, muito tudo.

Elisa: *Eles fazem a bordinha, né? A margem?*

Tatiana: Fazem, tudo bonitinho. São todos caprichosos

Kátia: O cantinho da fada. Essa pessoa aqui não conhecia o cantinho da fada, né?

Elisa: *Cantinho da fada?*

Tatiana: O cantinho da fada é assim. O aluno que está recebendo seu primeiro caderno, eles vieram do jardim, eles têm 6 aninhos. Você não fala margem nem borda, então a gente pega o tijolinho e ensina a fazer o cantinho da fada, porque a fada vai sentar ali e vai ficar olhando se o aluno faz um trabalho bem lindo no meio. Se fizer uma coisa muito feia a fada vai embora.

Kátia: O que eu falava era a asa de fada. Que não pode escrever na asa da fada, que ela protege uma folha da outra. Giz, lápis de cor.

Tatiana: E eu falo para não escrever na asa de fada. Aí no quinto ano, com alunos novos, que nunca estudaram em escola Waldorf. Aí eu falo, olha na asa de fada. Daí os alunos novos me olharam assim (em dúvida), e os antigos me olharam assim (cansados). E o caderno é o último. É a coisa última do processo da aula. É um décimo do que a gente fez, de tudo o que eles viveram. Porque eles não têm livro didático. Então aqui é o livro didático. Eu falo, semana que vem a gente vai ter um “testezinho” para saber como é que ‘tá’. Então estudem. E eles levam o caderno porque tem o conteúdo, e eles levam os exercícios, refazem os exercícios.

Elisa: *E aí é nota? Não, né?*

Tatiana: Não, as provas, provas mesmo começam no sexto ano. Mas eles são avaliados desde o primeiro ano quando você monta o seu plano de época, você coloca lá, eu quero que meu aluno seja capaz disso, no final dessa época. E no final da época você vai lá e avalia. Atingiu, não atingiu, atingiu com dificuldades. E você vai avaliar o caderno, a lição de casa, os exercícios em classe, a participação na aula. A sala não é gigantesca, então participa voluntariamente, se oferece para fazer o exercício, então, compreende, consegue recontar no dia seguinte aquilo que a gente aprendeu, o que a gente fez. Alguém consegue vir fazer o exercício aqui que a gente fez ontem que a gente descobriu isso. E é assim que a gente vai avaliando. Eu, esse ano, na primeira época de Matemática, eu instituí uma vez por semana um teste. Não é prova porque não tem nota. Tem nota para mim, depois eu transformo em uma nota. Para justamente reforçar esse hábito deles de consultar o caderno, que ele já consulta quando vai fazer a lição. Mas de estudar, de abrir, de se debruçar sobre aquilo e daí eles fazem, é como uma prova, cada um faz o seu, é silêncio, não pode consultar nada, e depois eu ponho o número de questões que tinha e o número de acertos. E depois, foram quatro semanas de época, a gente fez quatro. E eles: “nossa, naquele primeiro eu acertei dez e tinha dezessete, mas nesse aqui eu acertei vinte e quatro e tinha vinte e sete”. Então eles vão tendo um parâmetro de comparação do quanto eles melhoraram, porque nessa idade eles já têm uma

consciência do que eles são capazes e do quanto eles podem, muito ainda nascente, mas que já pode ser trabalhada e fortalecer essa autonomia deles de estudar. Então, “é isso que eu estou errando, então preciso tirar a dúvida”. Porque a lição de casa, faz em casa, tem a mãe, o pai, o periquito, o papagaio. Aqui a gente corrige todo mundo junto, na lousa, então não tem aquela coisa de chamar para você a sua responsabilidade de estudar e aprender então aí eu instituí isso e foi ótimo. E essa semana eles já me perguntaram: “Não vai ter teste?”, e eu respondi que “Não, a gente tá na época de Botânica, só na época de Matemática”. Não posso ameaçar com nada. Lição a mais, teste, eles gostam de tudo.

Elisa: *E é isso, muito obrigada.*