

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REGINALDO SANTOS

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEATRO PARA
PROFESSORES DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO BÁSICO:
acontecimento e experiência no projeto *Conexão Galpão/ BH*

BELO HORIZONTE, MG

2014

REGINALDO SANTOS

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEATRO PARA
PROFESSORES DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO BÁSICO:
acontecimento e experiência no projeto *Conexão Galpão/ BH***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Conhecimento e Inclusão Social em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientador: Prof. Dr. Sergio Dias Cirino

Co-orientador: Prof. Dr. José Simões de Almeida Junior

Belo Horizonte, MG
2014

S237o
T

Santos, Reginaldo, 1978-

Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico : acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão--BH / Reginaldo Santos. - Belo Horizonte, 2014.
129, enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Sergio Dias Cirino.

Co-orientador : José Simões de Almeida Junior.

Bibliografia : f. 116-120.

Apêndices : f. 121-129.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação. 3. Teatro na educação -- Teses. 4. Teatro escolar -- Teses. 5. Teatro -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Representações sociais -- Teses. 7. Cultura -- Estudo e ensino -- Teses. 8. Experiência -- Teses.

I. Título. II. Cirino, Sergio Dias. III. Almeida Junior, José Simões de. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 792.07

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada “**Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico**: acontecimento e experiência no projeto *Conexão Galpão / BH*”, de autoria do mestrando Reginaldo Santos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Sergio dias Cirino – FAE/UFMG – Orientador

Prof. Dr. José Simões de Almeida Junior – Pref. Municipal de Sorocaba – Co-orientador

Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta – EBA/UFMG

Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves – UEMG

Profa. Dra. Sylvania Souza do Nascimento – FAE/ UFMG

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2014

Dedico esta dissertação à minha esposa *Luisa*, presente em todos os momentos dessa experiência, ajudando-me a refletir e incentivando-me a cada dia.

À minha mãe *Doraci*, que dedicou todos os momentos de sua vida aos filhos, colocando-os acima dela mesma.

Ao meu filho *Francisco* por nascer durante essa experiência e por se tornar, desde então, a maior e mais verdadeira das experiências que já vivi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Sergio Cirino, e ao meu co-orientador, José Simões, pela qualidade de suas orientações e por compartilharem suas ideias inspiradoras. Não encontrarei palavras suficientes para expressar o meu grande reconhecimento pela qualidade humana de ambos, paciência e encorajamento na busca de novos caminhos para a construção dessa experiência.

Ao Galpão Cine Horto, por ter aberto suas portas e acreditado nessa proposta desde o início, em especial ao Chico Pelúcio, à Lydia Del Picchia, ao Leonardo Lessa e ao Willian Gomes.

Uma inspiração inicial veio de um grupo, cujos atores dedicam sua vida em prol do teatro, difundindo a cultura mineira por todo o mundo. Assim, ao Grupo Galpão, a minha gratidão por proporcionar encontros tão ricos e prazerosos.

Outra inspiração que sempre me motivou e ajudou na formação de um pensamento mais humano, voltado para o público infantil, veio de Lucia Ferreira, pessoa que também dedica sua vida à arte, e seu trabalho a crianças, jovens e adultos. A você, o meu reconhecimento e a minha profunda gratidão.

Aos atores que passaram pelo Projeto *Conexão Galpão*, porque sem vocês nada disso seria possível. Muito obrigado pela boa vontade, carinho, amizade, trocas e competência. Agradeço especialmente à Dayane Lacerda, ao Fabiano Lana, à Júlia Branco, à Camila Morena e à Érica Hoffman.

Às Instituições de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana de Belo Horizonte, professores e alunos que durante doze anos ajudaram a construir o *Projeto Conexão*.

Aos professores que gentilmente participaram desta pesquisa, meu carinho especial.

Ao professor Ernani Maleta, pelas trocas enriquecedoras, por se colocar à disposição em momentos difíceis, e agora, por fazer parte da Banca Examinadora, meu eterno carinho.

Aos professores Lana Mara de Castro Siman, Libéria Rodrigues Neves, Sylvania Souza do Nascimento e Vanessa Neves, por terem concordado em participar da Banca Examinadora, e pela contribuição para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Aos amigos da pós-graduação, em especial aos colegas GERES, pelas inúmeras contribuições a este trabalho.

Às Professoras Maria Isabel Antunes Rocha e Ingrid Nascimento, e à amiga Cristiene Carvalho, por compartilharem suas ideias, pensamentos, informações e representações.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela viabilidade da pesquisa, através da concessão de bolsa de estudos.

Aos professores Marco Scarassatti e Rogério Lopes, pelas ricas e gratificantes trocas, pelas orientações e por confiarem seus alunos e orientandos a mim.

Ao GOSTEI, pelas trocas e ensinamentos diários, aos orientandos do PEI-Teatro e à Fabiane Galvão, pela contribuição nas orientações.

Às alunas do curso de Pedagogia da FAE/ UFMG por me ensinarem, a cada dia, que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, e sim, uma relação de troca e construção que nunca termina.

Aos alunos do Estágio em Teatro, em especial ao Raisner, por compartilhar suas dúvidas, críticas, ideias e ideais.

Aos professores, amigos e alunos do Curso de Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, em especial ao Ricardo Carvalho e à Rita Gusmão.

Às minhas amigas, Gláucia Vandeveld e Manuela Rebouças, por me mostrarem tão generosamente, caminhos para o ensino de teatro que abriram portas e me fizeram acreditar que é possível transformar realidades.

Ao amigo e professor Eugenio Tadeu pela presença constante e orientações sempre bem vindas.

Ao grupo, Serelepe EBA/ UFMG, Cris, Gabriel e Tadeu, por me ensinarem, poeticamente, a importância do brincar.

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha família, aos meus irmãos Leandro e Eliane, aos meus sobrinhos, pelo afeto e apoio de sempre.

SANTOS, Reginaldo. **Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico**: acontecimento e experiência no projeto *Conexão Galpão / BH*. Belo Horizonte, MG, 2014. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2014.

RESUMO

Para que o *acontecimento teatral* (ida ao teatro) como *experiência* e como acesso a um bem cultural, possa alterar o olhar do sujeito em relação ao teatro, faz-se necessário a valorização do acesso simbólico, para além do acesso físico. O Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) do Projeto *Conexão Galpão BH/MG*, objetiva o trabalho no campo do simbólico e busca articular a ida ao teatro a propostas de mediação junto a professores das primeiras séries do ensino básico. Essa mediação considera a emancipação do sujeito e sua experiência pessoal como proposta de ensino do teatro, em contraposição à ideia de transmissão de conhecimento no meio educacional. A pesquisa teve como objetivo investigar como se organizam os saberes sobre teatro dos professores das séries iniciais do ensino básico, antes e depois de participarem do PAFT. Foram realizados testes de associação livre de palavras com quatro grupos de professores, sendo que dois destes grupos fizeram o teste antes da participarem do PAFT, e dois após a participação. Foram analisados, também, registros em vídeos e textos armazenados pelo Projeto *Conexão Galpão* desde o seu início. Como aporte teórico utilizamos o conceito de emancipação, de acontecimento e experiência, e também a Teoria das Representações Sociais. Na interpretação dos resultados, a partir do teste de associação livre de palavras, concluímos que a palavra “cultura” se apresentou como Núcleo Central das representações dos professores que ainda não haviam participado do PAFT, e “emoção”, como Núcleo Central das representações dos professores que já tinham participado. Através da análise de conteúdo chegamos também a três categorias: 1) Representações sobre o acontecimento (espetáculo teatral), 2) Representações sobre teatro como instrumento pedagógico e 3) Representações sobre a experiência vivida do aluno. Os resultados mostraram que as significações sobre teatro dos professores participantes, sofrem uma alteração após sua participação no PAFT, uma vez que suas explicações, seus conceitos, suas posições e comunicações passam a valorizar mais a experiência vivida do aluno no teatro, em relação ao olhar exteriorizado das associações anteriores à participação no PAFT.

Palavras-chave: Teatro, Educação, Acontecimento Teatral, Experiência, Representações Sociais.

SANTOS, Reginaldo. **Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico: acontecimento e experiência no projeto *Conexão Galpão / BH***. Belo Horizonte, MG, 2014. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2014.

ABSTRACT

It is necessary to value the symbolic access to a *theater event* (attending to a theater), either as an *experience* and as an access to a cultural asset, much higher than the value of the physical access so that it may change a subject's view of the theater. The *Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT)* - Program of Formative Attitudes in Theatre – from the *Projeto Conexão Galpão BH/MG* – Galpão Connection Program BH/MG aims to work in the field of symbolic and seeks to link the act of attending to the theater to mediation proposals with teachers of earlier grades of elementary school. This mediation considers the subject's emancipation and his/her personal experience as a proposal for teaching theater, opposing to the idea of passing along knowledge in the educational environment. The present research aimed to investigate how different kinds of knowledge approaching theater are organized by teachers of the lower grades of the elementary school, before and after attending the PAFT. Free word association tests were performed with four groups of teachers, whereas two of these groups were tested prior to participating in the PAFT and two after participation. Since the very beginning, videos and texts which had been stored by the Galpão Connection Program were also studied. As theoretical background we used the concept of emancipation, of event and experience, and also the Social Representation Theory. When interpreting the results, starting from the free word association test, we concluded that the word "culture" was presented as the Central Nucleus of representations for those teachers who had not participated in the PAFT and "Emotion" was the Central Nucleus of representations for those teachers who had participated. Through the content analysis, we also reached three categories: 1) Representations about the event (theater performance), 2) Representations about the theater as an educational tool and 3) Representations about the student's experience. The results show that the significance of theater for the involved teachers, changed after the participation in the PAFT, considering that the teachers' explanations, concepts, positions and statements value in a higher level the experience lived by the student at the theater, if compared to the outside view in associations previous to the participation in the PAFT.

Keywords: Theater, Education, Theater event, Experience, Social Representations.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Jogo “Ali Babá” – sequência de movimentos em cada compasso	68
Quadro 2	Evocações sobre o termo TEATRO das Turmas A e B (teste realizado antes do PAFT)	92
Quadro 3	Evocações sobre o termo TEATRO das Turmas C e D (teste realizado após o PAFT)	92
Quadro 4	Divisão por Categorias (Turmas A e B)	99
Quadro 5	Divisão por Categorias (Turmas C e D)	100
Figura 1	Frequência por ordem decrescente (Turmas A e B)	94
Figura 2	Frequência por ordem decrescente (Turmas C e D)	95

SUMÁRIO

UMA VIAGEM ABERTA	13
❖ <i>PROJETO CONEXÃO GALPÃO: ENCONTROS ENTRE O TEATRO E A ESCOLA</i>	19
COMO TUDO COMEÇOU	22
UMA E TANTAS HISTÓRIAS	25
O MUNDO DA IMAGINAÇÃO DAS “MEIOCAS”	28
MANGA MANGUEIRA: PRIMEIROS PASSOS NA BUSCA DE NOVOS CAMINHOS	30
ALGUNS NÚMEROS, ALGUNS PROCEDIMENTOS	33
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41
❖ EMANCIPAÇÃO, ACONTECIMENTO TEATRAL E EXPERIÊNCIA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM TEATRO: uma reflexão sobre o Programa de Ações Formativas em Teatro do <i>Projeto Conexão Galpão</i>	42
A EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE TEATRO.....	42
A EXPERIÊNCIA	45
ACONTECIMENTO E EXPERIÊNCIA.....	47
POBREZA DE EXPERIÊNCIA	49
O SABER DA EXPERIÊNCIA	52
O SACO MÁGICO DE YOSHI	56
A PROPOSTA DO PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO.....	60
NOTAS SOBRE A OFICINA.....	61
ALGUMAS NOTAS SOBRE A PROPOSTA DE TRABALHO DO PAFT	61
▪ JOGOS SENSORIAIS – DE OLHOS BEM FECHADOS	61

(continua)

(continuação)

MAS ISSO É TEATRO?	63
O ESPETÁCULO?	64
• JOGOS LÚDICOS – <i>NÓ</i> E <i>ALI BABÁ</i>	66
• JOGOS INTERMEDIÁRIOS – <i>PIFPAF</i> E <i>ERA UMA VEZ UM HOMEM</i>	69
• JOGOS TEATRAIS – MALA DE HISTÓRIAS.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	76
❖ O PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO BÁSICO E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TEATRO NA ESCOLA: a experiência como meio para a elaboração de novos saberes em teatro.....	78
ELABORANDO OS SABERES	78
EDUCAÇÃO, ACONTECIMENTO E EXPERIÊNCIA NO PAFT.....	80
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	83
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	91
REPRESENTAÇÕES SOBRE O ACONTECIMENTO (ESPETÁCULO TEATRAL)	100
AS REPRESENTAÇÕES SOBRE TEATRO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	102
AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA DO ALUNO	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
❖ CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
❖ REFERÊNCIAS.....	116

(continua)

(continuação)

❖ APÊNDICES

A – TABELA COM OS DADOS DO <i>PROGRAMA CONEXÃO GALPÃO</i>	122
B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	123
C – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS.....	124
D – PALAVRAS EVOCADAS PELAS TURMAS A e B – ORDENAÇÃO POR UNIDADES SEMÂNTICAS.....	125
E – PALAVRAS EVOCADAS PELAS TURMAS C e D – ORDENAÇÃO POR UNIDADES SEMÂNTICAS.....	128

UMA VIAGEM ABERTA

Esta pesquisa foi motivada, inicialmente, por questionamentos e inquietações que surgiram a partir de minhas experiências enquanto professor de Artes no Ensino Fundamental II e no Programa de Ações Formativas em Teatro, do projeto *Conexão Galpão/ BH*. Durante o mestrado em Educação, essa motivação ficou ainda mais evidente nas disciplinas “Arte no Ensino Fundamental” e “Arte na Educação Infantil”, que ministrei para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e também no Programa Escola Integrada (PEI – Teatro), no qual orientei graduandos do Curso de Licenciatura em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG. Em todas os momentos descritos, pude observar a relação e as práticas que educadores e estudantes universitários estabeleciam com o teatro e sua utilização na escola.

Quando ministrava a disciplina de Artes – com foco em teatro – numa escola da região metropolitana de Belo Horizonte, recebia pedidos de educadores ligados à área das Ciências Humanas para ajudá-los na criação de “peças”, geralmente com temáticas ligadas a um conceito trabalhado em suas disciplinas. Queriam quase sempre um projeto “interdisciplinar” que clarificasse o que os alunos estavam trabalhando em sala. Na mesma escola, os educadores do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil desenvolviam trabalhos teatrais com seus alunos menores, e raramente necessitavam de ajuda. Criavam suas “peças”, apresentavam-nas em mostras culturais ou em datas festivas, geralmente ficavam responsáveis pelo ensaio da turma, pela criação do “cenário” e do “figurino” e, às vezes, eram os narradores ou condutores da história a ser contada.

Talvez o fato de não solicitarem ajuda ocorresse simplesmente porque trabalhávamos em turnos diferentes; da mesma forma, os outros solicitavam, pois dividíamos o turno, ou seja, parece que minha presença diminuía sua responsabilidade no que concerne ao uso dos elementos próprios do teatro, e assim, eles se preocupariam apenas com o conteúdo de sua disciplina. Já os professores do contraturno assumiam o risco da não utilização desses elementos, visto que não podiam contar com um profissional da área. Porém, acredito que ambos não tinham a intenção de ensinar a linguagem teatral, apenas queriam que seus alunos participassem coletivamente de uma atividade. Tinham consciência de que eles estariam em contato com uma manifestação cultural e aprenderiam mais facilmente o conteúdo curricular de suas disciplinas.

Já no projeto *Conexão Galpão*, recebemos crianças para assistir aos espetáculos de teatro; mas antes, seus professores participam de um Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT), no qual buscamos construir um olhar sensível e estético acerca da prática teatral.

Esse Programa levou-me à reflexão e à construção de uma proposta de trabalho que pudesse ajudar professores das primeiras séries do ensino básico, sem formação específica nessa área de conhecimento, a atuarem como mediadores junto a seus alunos objetivando a promoção do acesso ao teatro. A cada ano cresce o número de professores da Educação Infantil (que ministram aulas para crianças de 5 anos) e das primeiras séries do Ensino Fundamental, que buscam uma formação no PAFT, em razão de trabalharmos com este público e considerando que, geralmente, são eles os responsáveis por apresentar o teatro e suas nuances aos seus alunos.

Assim, não apenas durante o PAFT, mas também nas experiências com as turmas de pedagogia e orientandos do PEI – Teatro, tentei trabalhar nesse lugar, onde o pouco tempo de formação pode ser suficiente se nossa pretensão e expectativa forem proporcionais às condições da situação em questão. Com as futuras pedagogas¹, experimentei o lugar do lúdico e do brincar em sua relação com o teatro, considerando que “o faz-de-conta e a aquisição da linguagem constituem as primeiras manifestações da função simbólica, que, ao longo do desenvolvimento, irá se ampliando em direção ao pensamento abstrato” (PUPO, 2001, p. 182). Dessa maneira, o jogo lúdico propõe o início de uma articulação promovida pelo signo que, mais tarde, vai constituir o eixo de uma aprendizagem da linguagem teatral.

Com os graduandos do Curso de Licenciatura em Teatro, participantes do PEI, que com pouca ou quase nenhuma experiência enfrentam a realidade da escola, pude refletir a respeito do lugar do professor de teatro em situação diferente daquela do pedagogo ou do professor sem formação específica, pois pode ter um compromisso maior com a construção de determinados conhecimentos, visto que tem maior facilidade no acesso a informações por vivenciar constantes experiências teatrais e ter acompanhamentos e orientações permanentes, pelo fato de estar em contato direto com profissionais e pesquisadores.

Todas essas experiências levaram-me a questionamentos e inquietações voltados para o teatro no “território educacional²” e à busca de meios para o acesso sem barreiras a esse bem

¹ Sempre no feminino, considerando que maioria das turmas eram formadas por mulheres.

² O conceito de “território” ao qual nos remetemos, diz respeito à noção de que a educação transcende os espaços formais onde ela é tratada, assim como o conhecimento. Optamos por “territórios educacionais”, ao invés de “territórios escolares” seguindo as reflexões de Canário (2004), que propõe pensar o “território educativo” como uma ação educativa, intimamente relacionada ao contexto social na qual ela se insere. Para o autor “se a importância e a pertinência da “territorialização” aparece como quase inquestionável, o principal erro nesta matéria consiste em falar em “territórios educativos”, mas pensar e agir em termos de “territórios escolares”. Ou seja, a construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular

cultural, seja como área de conhecimento, seja como manifestação simbólica e sensível. Vimos que os graduandos em Teatro possuem um mínimo de conhecimento pelo constante envolvimento com o meio artístico e a pedagogia teatral, mas, e os professores sem formação específica: o que sabem sobre teatro? De que maneira constroem e organizam esses saberes? Como a experiência da ida ao teatro contribui para a aquisição desses saberes? De que maneira o PAFT poderia contribuir para a aquisição desses saberes? Estariam esses saberes ligados ao senso comum e, assim, seus significados poderiam responder as questões relativas ao uso do teatro na escola? Poderia os professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, sem formação específica em teatro, conduzir uma proposta de construção de conhecimento teatral no “território educacional”?

Sendo assim, esta dissertação é composta por três artigos que discutem as questões acima, e apesar da unidade em torno do que pretende como reflexão geral, foram escritos para serem lidos separadamente, ocasionando certa fragmentação e, com ela, algum nível de superposição de conteúdo. Os artigos visam à publicação em periódicos interessados em discutir questões referentes ao teatro e à educação. A estruturação em artigos pareceu-nos conveniente em se tratando das reflexões sobre um tema tão amplo e, além disto, tem o propósito de propiciar maior circulação, assim como debate mais amplo do que parece ter possibilitado o formato dissertativo tradicional.

Ao se precisar um objeto que dê forma aos três artigos, tem-se em mente a importância da formação continuada em Teatro, que se faz presente na apreciação ao espetáculo, na experiência vivenciada e nas práticas desenvolvidas no senso comum. Parece-nos possível e crível que a experiência formativa em Teatro seja pautada em uma situação de descoberta, na qual exista liberdade para criações individuais e compartilhamento de ideias. Esse ponto de vista pode ser articulado as ideias defendidas por Larrosa (2006³) sobre experiência formativa.

Para o autor,

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (LARROSA, 2006, p. 53)

Portanto, o processo de formação não pode ser entendido em função de seu fim, mas deve ser pensado como uma aventura, sendo que uma aventura é o mesmo que uma viagem aberta, não planejada, em que tudo pode acontecer, “e na qual não se sabe onde vai chegar, nem

(contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registro didático e técnico.

³ O texto original foi publicado em 1998.

mesmo se vai chegar a algum lugar” (LARROSA, 2006, pág. 52). A experiência formativa deve conduzir alguém até si mesmo, já que a questão não é aprender algo exterior, não se trata de preencher uma *tábula rasa*, a princípio pressupondo que não sabíamos alguma coisa, e depois de preenchê-la, passamos a saber. Trata-se de uma experiência com aquilo que se estuda, na qual o sujeito é transformado interiormente e se descobre interpretando o mundo à sua maneira.

Larrosa (2006) associa a experiência formativa a ideias do escritor austríaco Peter Handke. Para ele, a escrita de Handke procura renovar palavras comuns e expressar experiências comuns, que nos fazem reencontrar sentimentos e vivências às quais não costumamos prestar atenção, que estavam na penumbra, privados de consciência e de linguagem. Esse reencontro, para acontecer, necessita de silêncio, que quer dizer voltar-se para si mesmo, concentrar-se, livrar-se das fórmulas, das rotinas, dos bordões, e fazer com que o mundo apareça aberto. É claro que não podemos ignorar a forma e a cultura que traça o perfil da experiência humana; pelo contrário, são elas que dão sentido às coisas do mundo, mas quando são mediadas por bordões ou fórmulas, eliminam as possibilidades de experiência, de sentido, assim como no processo criativo do teatro.

E é exatamente na construção desse sentido, desse encontro consigo mesmo que mora a experiência estética.

A ideia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente esse processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo. (LARROSA, 2006, p. 53).

A experiência estética é que constrói a experiência formativa. Para o autor, *experiência* é o que acontece numa viagem, e *experiência formativa* é “o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo” (Op. cit., 2006, p. 53).

O **primeiro artigo**, intitulado *Projeto Conexão Galpão: encontros entre o teatro e a escola*, objetiva relatar de forma memorialística a história do projeto *Conexão Galpão*, desde sua criação em 2002, passando por reflexões sobre a ação sociocultural, a educação não-formal, a ida ao teatro e seus imaginários e a prática docente. Tem como referência a ação social do Grupo Galpão ao transformar ou ressignificar a estrutura e os usos habituais de um antigo e abandonado cinema da região leste de Belo Horizonte, para torná-lo um dos espaços mais atuantes no cenário teatral da cidade. Em uma dessas ações, o *Projeto Conexão Galpão* é criado para que crianças e jovens estudantes tenham outra alternativa para irem ao teatro, fora do ambiente escolar. Visando a formação do espectador, o projeto abre novas possibilidades de diálogos entre artistas, professores e alunos na mediação teatral.

Os espetáculos, apresentados no projeto tem, em comum, um caráter dramaturgicamente que valoriza a construção de identidade com a cidade, seja em sua história ou em sua conservação. O PAFT para professores, inicia um processo de reflexão sobre o teatro enquanto prática educativa dos docentes, contribuindo para a inclusão do teatro no cotidiano escolar de crianças e jovens, de forma mais sensível e simbólica.

O **segundo artigo**, *Emancipação, acontecimento teatral e experiência como proposta de formação em teatro: uma reflexão sobre o Programa de Ações Formativas em Teatro do Projeto Conexão Galpão*, objetiva analisar a proposta de trabalho desenvolvida no PAFT do Projeto Conexão Galpão-BH, destinado a professores das primeiras séries do Ensino Básico e sem formação teatral específica. O artigo busca discutir algumas ideias sobre teatro no âmbito do território educativo, considerando a emancipação, o acontecimento teatral e a experiência como propostas de aprendizagem. A partir dela (a experiência), professores de outras áreas de conhecimento poderiam conduzir uma proposta de aprendizagem em teatro, desde que emancipassem seus alunos e não se pautassem na ideia de transmissão de conteúdo. O texto faz uma passagem pelos conceitos de emancipação, acontecimento e experiência, citando autores como Jacques Rancière e Jorge Larrosa. Em seguida, aborda questões sobre o jogo simbólico, a experiência estética no teatro e a importância de se buscar esse olhar para o desenvolvimento do teatro na escola. Por fim, são apontadas algumas notas sobre o PAFT, refletindo sobre as condutas, os comportamentos, os pensamentos e as concepções dos professores participantes, a partir das descrições de jogos utilizados na oficina.

O **terceiro artigo**, *O professor das séries iniciais do ensino básico e sua representação social do teatro na escola: a experiência como meio para a elaboração de novos saberes em teatro*, objetiva investigar como se organizam os saberes dos professores sobre teatro, antes e depois de participarem do PAFT, e se este é capaz de alterá-los ou de elaborar novos saberes, ligados a aspectos simbólicos, sensíveis e estéticos inerentes ao teatro. Como aporte teórico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), buscando encontrar no senso comum e na experiência, discussões referentes aos saberes anteriores e posteriores à participação dos professores no PAFT. Como procedimentos metodológicos, utilizamos o teste por associação de palavras, comum em pesquisas sobre representações sociais, que consiste em levantar elementos constitutivos do conteúdo de uma representação, permitindo acessar mais facilmente elementos que seriam mascarados em outro tipo de coleta de dados, e também a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Concluímos, assim, que a reprodução de um modelo com procedimentos padronizados, ao se trabalhar com teatro, pode tornar o aluno um mero repetidor de conteúdos e informações. Logo, emancipá-lo e propor-lhe um aprendizado pela

experiência e oportunidades para vivenciá-la através de acontecimentos teatrais, leva a acreditar que será possível ao professor sem formação específica em teatro, conduzir uma proposta de construção de conhecimento teatral no território educacional.

Esta dissertação tem relevância principalmente pelas discussões que propõe sobre a formação continuada em Teatro, para professores das primeiras séries do Ensino Básico, de característica polivalente e sem formação teatral. O grande número de pesquisas sobre a formação continuada em Teatro diz respeito, prioritariamente, às práticas de alunos recém graduados em Licenciatura em Teatro ou ainda cursando a graduação. Assim, faz-se necessário realizar pesquisas que discutam a formação continuada para professores sem formação específica. Do ponto de vista acadêmico, a sistematização de uma proposta de trabalho (PAFT) com esse público, só foi possível graças à pesquisa desenvolvida durante o Mestrado. Todo o material produzido de forma assistemática, durante a existência do *Projeto Conexão Galpão*, pôde ser aproveitado durante a pesquisa.

Importa destacar que as considerações finais sintetizam comentários referentes aos três artigos. As referências bibliográficas são apresentadas para cada artigo, separadamente, sendo que alguns títulos se repetem devido à proximidade dos temas, e também ao final da dissertação, de maneira geral, incluindo as referências da Introdução e das Considerações Finais.

**PROJETO CONEXÃO GALPÃO:
ENCONTROS ENTRE O TEATRO E A ESCOLA**

Nessa ida ao teatro espero que não chova e que a turma não atrapalhe quando eu estiver vendo a peça. Que os artistas não cancelem a apresentação, que o caminho não seja longo e os artistas não esqueçam as cenas e falas. Porque eu também faço teatro na “Fundação Caminho Verdade e Vida”, e eu sei como é. (Lucas, 8 anos, 2011. Escola Municipal Sandoval de Azevedo)

O acontecimento teatral como experiência prática ou como acesso a um bem cultural, pode ser um momento ímpar na vida de uma criança. A escola tem um papel fundamental nisso, e pode representar um elo entre o imaginário da criança e o acontecimento. Ao convidar o aluno para ir ao teatro, por exemplo, o professor provoca o despertar de um imaginário que dará início a uma experiência teatral. Os olhos parados! Os ouvidos atentos! E o pensamento imaginando... o que é esse tal de teatro? Uma espécie de televisão gigante onde os fantoches se apresentam? “Um quartão, tipo o das casas, só que bem maior?” O caso relatado a seguir é inspirado numa memória, cujo depoimento foi dado por uma professora participante do Programa de Ações Formativas do *Projeto Conexão Galpão-BH* sobre um aluno de cinco anos que, pela primeira vez, assistiu a um espetáculo teatral.

Conta a professora que quando Arthur⁵, seu aluno, ficou sabendo que ia ao teatro, não se empolgou muito. No dia da visita, ele chegou mais cedo do que de costume. Já no trajeto, sentado numa poltrona próxima à janela, ficou observando a cidade durante todo o percurso até chegar ao destino: o Galpão Cine Horto. Ao chegar lá, todos adentraram o espaço. Primeiramente, conheceram o segundo andar, pois estavam com fome e precisavam lanchar. Arthur não comeu muito e foi um dos primeiros a acabar. Finalmente, as crianças foram chamadas e acompanhadas, uma a uma, pelos atores, até a plateia⁶. O espetáculo que seria apresentado era *Manga Mangueira meu pé de brincadeira*⁷, que conta a história de uma menina e um macaco, moradores de uma árvore, e de um menino da cidade que precisa levar dinheiro e comida para casa. De temática ambiental, o espetáculo diverte o público com as músicas e as brincadeiras dos três personagens que, ao longo da história, revelam seus sonhos, suas fantasias e seus medos.

⁴ Definição sobre teatro utilizada por um aluno que assistiu a um espetáculo e relatada por sua professora.

⁵ Nome fictício.

⁶ O Teatro Wanda Fernandes do Galpão Cine Horto tem uma estrutura de arquibancadas que ficam numa posição superior em relação ao palco, e como são móveis, o teatro pode se transformar de acordo com a necessidade de cada espetáculo.

⁷ Atualmente, o projeto disponibiliza dois espetáculos que são apresentados semanalmente, durante o ano letivo e no horário de aula: *Manga Mangueira meu pé de brincadeira* e *Uma e tantas histórias*.

Quando chegou a vez de sua entrada, Arthur arregalou os olhos e apertou a mão de Dayane, uma das atrizes que acompanhava as crianças. Depois, subiu a escada e se sentou onde Fabiano (outro ator) pediu. Os olhos de Arthur não paravam de observar o espaço. Quando todos já estavam instalados, os atores desceram e começaram a apresentar o teatro: primeiro o cenário e os figurinos, depois as vestimentas do espaço (bambolina, rotunda, pernas). Finalmente, disseram que para iniciar o espetáculo, era preciso que todos dissessem juntos – *merda!* Os atores explicaram, então, que na Idade Média, as pessoas se deslocavam até o espetáculo a cavalo ou puxados por carros de boi, o que acarretava, ao final do espetáculo, muito ou pouca “merda” onde os animais ficavam. É claro que todos os atores torciam para que fosse muita, pois isso significava um lucro maior. Assim, introduziu-se a palavra “merda” no Teatro como sinônimo de “boa sorte”⁸.

Então, após pronunciarem um “merda” em bom tom, Arthur e seus colegas silenciaram ao som do terceiro sinal. Até aquele momento, ele não tinha se dado conta do que iria assistir; apenas que seria um teatro. Quando finalmente os atores entraram em cena e começaram a falar e cantarolar uma música, Arthur, com os olhos esbugalhados e num suspiro de quem acaba de entender uma coisa que há muito o encucava, disse: “Oh! É gente, professora!” – e desse momento em diante, o menino se soltou. Ria muito, respondia aos atores e traçava comentários com os colegas a respeito da estilingada que o macaco levou em sua bunda. Arthur cantou muito a última música e a repetiu várias vezes. Sua professora disse que ele foi cantando com os outros colegas durante muito tempo no ônibus, ao retornar à escola. Agora, Arthur quer voltar ao teatro sempre que tem oportunidade.

A experiência teatral de Arthur ganhou um novo significado com a ida ao teatro. O que antes era composto apenas por um imaginário, ganha novas representações imagéticas. Sem a intenção de adentrar no universo das teorias do imaginário, vale a pena compreender melhor os termos *imaginário* e *imagético*.

À luz das contribuições de Gaston Bachelard, Gilbert Durand e de Henry Corbin, autores contemporâneos definem o *imaginário* como um processo de formação de imagens que “se apresentam como substituições de um real ausente, desaparecido ou inexistente, abrindo deste modo um campo de representação do irreal” (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2006, p. 23). Já *imagética* “poderia designar o conjunto de imagens mentais e materiais que se

⁸ Não há muitas garantias de que a verdadeira origem da palavra “merda” seja essa. Existem versões divergentes, mas que levam ao mesmo sentido ligado ao desejo de “boa sorte” ou “sucesso”. Vasconcellos (2010) diz que merda é uma “gíria usada entre os atores, na França e no Brasil, para desejar boa sorte antes do início do espetáculo. Corresponde à expressão norte-americana *break a leg*” (VASCONCELLOS, 2010, p. 156). Da mesma forma, Guinsburg (2006) relata que é uma “gíria teatral utilizada para desejar sucesso aos artistas, antes da estreia do espetáculo. É costume francês, adotado no Brasil” (GUINSBURG, 2006, p. 198).

apresentam antes de mais nada como representações do real, apesar das distâncias e das variações involuntárias ou voluntárias em relação ao referente” (p. 23).

Para os autores, o imaginário apresenta-se como uma fantasia ou ficção (como se fosse), um jogo cheio de possibilidades que abre caminho para a entrada do simbólico. Assim, ao convidar os alunos para irem ao teatro, a professora instaurou um processo de negação ou denegação do real, produzindo uma imagem sobre teatro que foi construída a partir de uma representação ficcional ou sem relação com o princípio da realidade. Essa imagem estaria, segundo Bachelard (1988⁹), no campo dos sonhos, dos devaneios. A imagética, por sua vez, apresenta-se como “coisas representadas” (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2006, p. 23), uma tentativa de estetizar, deslocar ou memorizar o mundo, duplicando-o. Ao terem contato com o acontecimento teatral, os alunos podem incorporá-lo à ficção de outrora, a partir de uma representação simbólica. Enquanto o imaginário implica a recusa de alteridade, o simbólico dá início à representação do desejo do outro, a “imagem simbólica considera o objeto e a sua exterioridade” (Op. cit., p. 20). Assim, a informação sobre o teatro (dada pelo professor) é válida como um operador de mediações, e o acontecimento teatral “permite facultar todo o significante material ou psíquico não exclusivamente a um único significado, mas a engrenagem de referências encadeadas segundo as diferentes relações de analogias” (Op. cit., p. 20)

Dessa forma, promover o acesso ao teatro pode ser bastante instigante e construtivo, principalmente quando é desenvolvido um diálogo anterior com a criança sobre o espetáculo, criando expectativas e imaginários que contribuirão para a sua apreciação. No âmbito da educação formal, a ida ao teatro, nas primeiras séries do ensino básico, traz também outras responsabilidades. É preciso ter coragem para assumir os riscos que por ventura possam acontecer durante o deslocamento da viagem, riscos que seriam menores se o espetáculo fosse até a escola para ser apresentado em um pátio ou um auditório. Mas existe alguma vantagem, do ponto de vista do conhecimento teatral, em ir ao espetáculo fora da escola? No pátio ou no auditório, o conhecimento construído seria incompleto? Quais seriam as singularidades de ir ao teatro, diferentes das de trazer o espetáculo até a escola?

A experiência teatral, ou seja, o que se revela na relação direta entre os atores e a plateia na construção de um olhar estético e num momento necessariamente efêmero, na escola ou fora dela, pode acontecer de maneira significativa. A questão é que a saída do espaço rotineiro altera o olhar, permitindo que outras possibilidades sejam captadas pelo aluno. Tal qual um turista

⁹ O texto original foi publicado 1960.

que conhece pela primeira vez uma cidade, ele se permite olhar o igual de uma maneira diferente. No entanto, para além disso, a ida até um espaço cultural (o Galpão Cine Horto) pode criar uma relação de pertencimento entre ele e a criança, e também um contato com os elementos técnicos, como iluminação e sonorização, que provavelmente são bem diferentes na escola.

A discussão acima aponta a importância da experiência teatral (ida ao teatro) em meio à rotina escolar da criança - no diálogo com uma ação sociocultural e a formação educativa não-formal. Ele diz respeito não apenas à história de um garoto, mas à realidade da maioria das crianças que frequentam as primeiras séries do ensino básico. Assim como Arthur, muitos de sua idade nunca foram ao teatro, logo, é comum que não conheçam as especificidades dessa arte. Os professores desses alunos, geralmente, são os grandes responsáveis por levá-los ao teatro. Sem a intervenção de sua professora, provavelmente Arthur não teria a oportunidade de ir a um espetáculo e, além de se divertir, vivenciar um momento ímpar em sua vida. O *Projeto Conexão Galpão* – tema destas reflexões – busca colaborar nesse processo, ao criar diálogo entre uma ação sociocultural e a formação educativa não-formal.

COMO TUDO COMEÇOU

Na verdade, com este projeto, nossa grande satisfação continua sendo a de ver as crianças encherem o Cine Horto de um espírito renovador e saírem dali alimentadas de arte e de ideias. Queremos que o Conexão Galpão se firme, cada vez mais, como a nossa contribuição para uma possível transformação da realidade. (Beto Franco, 2006, p. 75, ator do Grupo Galpão)

O Centro Cultural Galpão Cine Horto, ao longo dos seus 15 anos de existência, cria e compartilha com a cidade de Belo Horizonte vários projetos que investem na formação em teatro. Além de trabalhar com atores novos e experientes, o espaço também é destinado a pessoas que desejam apenas conhecer mais sobre essa arte e para a comunidade, através de apresentações, oficinas abertas e projetos socioculturais. A grande sala de cinema, do antigo Cine Horto, transformou-se em um teatro para duzentas pessoas, um centro de pesquisa e memória do teatro, salas de aulas, espaços para exposições, além de um pequeno cinema com capacidade para oitenta lugares. Este último, por sinal, foi o mote para a criação do *Projeto Conexão Galpão*.

Após a estruturação do espaço pelo Grupo Galpão, a nova sala de cinema do Galpão Cine Horto – equipada com os antigos projetores e a tela do Cine Humberto Mauro, doados por meio de um convênio com a Fundação Clóvis Salgado – foi inaugurada em 2000 e tinha, em

sua programação, filmes que não estavam em circuitos comerciais, oferecendo mostras alternativas para o público de Belo Horizonte. Também nessa época aconteceu a mostra *O Teatro no Cinema*, que contava com nove filmes focados na arte teatral, com a proposta de levar ao público um debate sobre a relação entre teatro e cinema, temática que percorria o espetáculo *Um trem chamado desejo*, recém-estreado pelo Grupo Galpão.

O *Projeto Conexão Galpão* foi criado como alternativa para solucionar o problema da expressiva falta de público na sala de cinema, mas foi motivado, sobretudo, pelo desejo de inserir a criança no centro cultural e pela possibilidade de criar elos mais profundos com a educação. Beto Franco¹⁰ (2006) conta que, desde o início das atividades do Galpão Cine Horto, uma das preocupações era a formação de público, pois um grupo de teatro e sua casa de espetáculos não teriam grande futuro sem renovar e incentivar seus espectadores a prestigiá-los. Dessa forma, seguindo a vocação de um centro cultural e utilizando-se de seu espaço, infraestrutura e, principalmente, mão de obra dos próprios alunos que buscavam alternativas de trabalho, o Galpão Cine Horto passou a vislumbrar a ideia de abrigar projetos sociais direcionados às crianças das escolas públicas.

Lúcia Ferreira, idealizadora e coordenadora do *Projeto Conexão Galpão* durante sete anos, tinha grande experiência com projetos socioculturais e uma preocupação em atuar efetivamente na formação de público. Para ela, quanto mais cedo a criança (principalmente as de baixa renda) começar a frequentar centros culturais, teatros, museus, etc., mais chances terá de se apropriar desses lugares. E como já coordenava o Programa de Extensão do Palácio das Artes – no qual as escolas podem agendar visitas para espetáculos, cinema e exposições – foi convidada por Chico Pelúcio¹¹ a inspirar-se em seu próprio trabalho e pensar numa proposta que aliasse arte e educação.

Havia ainda a ideia, segundo ela, de aproximar o público da Regional Leste (onde está localizado o centro cultural) e falar um pouco sobre o antigo Cine Horto, que era uma importante referência cultural para parentes e familiares dessa nova geração, público alvo do projeto. Seus fundadores, Sr. Abrahão João e Dona Annita, já vislumbravam esse caráter social ao reservarem, durante os anos de funcionamento, pelo menos 20 ingressos para as crianças atendidas pelo Instituto João Pinheiro, que funcionava próximo ao cinema¹².

¹⁰ Ator do Grupo Galpão e membro do Conselho Gestor do Galpão Cine Horto.

¹¹ Diretor geral do Galpão Cine Horto e ator fundador do Grupo Galpão.

¹² Os dados foram coletados por Juliana de Souza Duarte e Maria Vitória Dias, ambas da Dossê – Agência de Investigação Histórica. Segundo a Agência, o antigo Cine Horto foi erguido, em 1952, pela família de Abrahão João, que o administrou até 1964, quando foi arrendado pela empresa “Cinemas e Teatros Minas Gerais S.A.”. Dona Annita, sua esposa, conta que, no dia em que foi vendido o projetor do cinema, foi uma tristeza geral. Em 1972, o Cine Horto foi fechado e, em 1997, o Grupo Galpão alugou o espaço para dar início ao Galpão Cine Horto.

Assim, o Grupo Galpão foi transformando os usos habituais de um antigo cinema em um dos espaços mais atuantes em teatro de Belo Horizonte, tendo como característica ser descentralizado. A ação teatral, por assim dizer, ressignificou o antigo Cine Horto oferecendo novas possibilidades de interação com a comunidade. Essa ressignificação se faz muito importante, pois não se trata apenas de um espaço teatral onde são depositados espetáculos, ou de um edifício restaurado, monumento histórico, espaço turístico, etc. A proposta do Galpão Cine Horto faz parte de uma outra espacialidade que, como afirma Almeida-Junior (2009), tem o objetivo de fazer com que a cidade seja teatralizável.

Espera-se, portanto, que o espaço teatral possa ser compreendido como um fato social que interfere e articula nos processos socioculturais da cidade, e não como um reflexo da cidade ou mesmo da dramaturgia, ou como um depósito para a cena. (ALMEIDA-JUNIOR, 2009, p. 1)

Dessa forma, destaca-se não apenas a importância da criação de um novo espaço cultural, mas do surgimento de um *lugar teatral* em comunhão com uma estrutura espacial histórica. A função social, além de criar uma relação de pertencimento entre o *lugar teatral* e a sociedade, passa a considerar o tempo histórico (passado/ presente e presente/ futuro) como “fundamental para a compreensão da relação do Teatro com a Sociedade. Desde que, seja observado atuando no espaço e não dissociado, como um vetor absoluto” (ALMEIDA-JUNIOR, 2009, p. 2).

Dessa maneira, o Galpão Cine Horto cria, em 2002, o projeto sociocultural de caráter educativo *Conexão Galpão*, com o objetivo de proporcionar a crianças e jovens estudantes um contato com espetáculos de teatro. Além de levar a criança para fora do ambiente escolar, o projeto busca potencializar uma proposta de construção do conhecimento em Teatro, favorecendo possibilidades de diálogos entre artistas, professores e alunos. A construção do conhecimento através da ida ao teatro será, para Koudela (2012), uma experiência sensível para o aluno, e a mediação do professor pode ser fundamental na compreensão e estímulo das inúmeras formas de expressão do aluno acerca dessa experiência. Mediação teatral para projetos que trabalham com formação de público “é toda e qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro” (KOUDELA, 2012, p. 4). Mas devemos considerar dois tipos de acessos: o físico e o simbólico.

O acesso físico considera as iniciativas que facilitam tanto a ida do público ao teatro, como do teatro até o público, se há propostas para descentralização dos espetáculos ou iniciativas de barateamento de ingressos, disponibilização de transportes e ampla circulação de produções teatrais. Como no caso do *Conexão Galpão*, pode-se considerar o acesso aos

elementos técnicos específicos do Galpão Cine Horto, que caracterizam um espaço para o acontecimento teatral diferente dos espaços convencionais, pois disponibiliza recursos para alternância da caixa cênica e da plateia, tal qual a necessidade do espetáculo.

O acesso ao simbólico “opera no terreno da linguagem. Lidamos aqui com a relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa” (KOUDELA, 2012, p. 5). Essa autonomia nasce da experiência sensível e intransferível de cada espectador, que constrói seus sentidos e significações na leitura de um espetáculo. A autora destaca a importância da autonomia nas relações “espectador/ator, professor/aluno e aluno/aluno” (Op. cit., p. 4). Assim, um projeto que viabilize a formação de público em teatro, almeja a ampliação da frequência de idas ao teatro, criando um hábito na população. “Já um projeto de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também o acesso aos bens simbólicos. Almeja-se inserir o espectador na história da cultura” (Op. cit., p.5). Ou seja: o acesso aos bens simbólicos implica na construção de conhecimento em teatro.

Para Desgranges (2006), torna-se necessário estimular o espectador pouco íntimo do teatro para um intenso e proveitoso diálogo com o espetáculo. O autor justifica sua ideia em contraposição à espetacularização da sociedade, “potencializada pela proliferação dos meios de comunicação em massa, que condicionam a sensibilidade e a percepção dos indivíduos contemporâneos” (DESGRANGES, 2006, p. 155). Isso significa dizer (hipoteticamente) que é possível Arthur (o aluno) ter imaginado que o teatro fosse parecido com algum programa de televisão, nos quais, para ele, as pessoas poderiam não ser “gente como a gente”, e sim desenhos ou personagens de uma história que podemos ver e rever várias vezes.

Portanto, além do acesso físico, pode ser significativo e fértil proporcionar o acesso simbólico ao teatro. Se a experiência teatral acontecer paralelamente a uma proposta que vise à formação do espectador crítico e autônomo, a linguagem teatral e suas subjetividades poderão ser mais facilmente introduzidas em seu cotidiano.

UMA E TANTAS HISTÓRIAS

O sentimento que eu tive ao ver o filme de Charles Chaplin foi de felicidade e entusiasmo. Pude ver a história da nossa cidade, e com isso ver as mudanças que ocorreram no decorrer do tempo. E até pude participar da peça, ajudando o vovô a descer a escada. Mesmo assim me senti uma atriz. Eles não fazem a peça só por fazer, eles nos incluem nela e isso deixa um clima de felicidade. (Thais Guilherme, 12 anos, 2007. E.M. Tenente Manuel Magalhães Penido)

O primeiro espetáculo do *Projeto Conexão Galpão, Uma e Tantas Histórias*, foi dirigido por Lucia Ferreira e buscou reunir histórias do antigo Cine Horto, aspectos da fundação

de Belo Horizonte e da evolução do cinema, traçando uma relação entre eles. Entretanto, ele só ganhou esse nome em 2010 (antes chamava-se *Conexão Cinema*) quando, numa fase de reestruturação do projeto, em que se buscava dar mais destaque à linguagem teatral, foi observado que o nome anterior enfatizava apenas o cinema. Para Chico Pelúcio, o espetáculo tinha a função de

levar às novas gerações um pouco da história da origem da cidade e da importância do cinema como manifestação cultural, além de criar o vínculo da criança com o teatro e o cinema. Para isso buscamos essa formatação mista, com valorização do lúdico¹³”.

Em *Uma e Tantas Histórias*, Seu Nonô e Lilica (sua bisnetinha) contam histórias que revelam curiosidades sobre o surgimento do cinema e a construção da cidade de Belo Horizonte. O espetáculo, que completou 12 anos em 2014, é permeado pela exibição de filmes de curta-metragem e, paralelamente, aspectos históricos da cidade são apresentados. Durante todo esse tempo de vida do espetáculo, experimentamos novas propostas, novos filmes, novos figurinos, sem perder sua principal característica de interação com a plateia.

Seu Nonô e Lilica são os dois personagens responsáveis por ligar todas as ações. Eles se divertem juntamente com as crianças que os ajudam a contar as histórias, conduzindo o Vovô (que é bem velhinho, pois tem a mesma idade de Belo Horizonte, 116 anos) pelas escadas, ou imitando personagens que revelam a fotografia como mote inicial para a criação de filmes, e ainda nas armações da Lilica para enganar o bisavô. As crianças também assistem a imagens do Arraial do Curral Del Rei, hoje Belo Horizonte, a partir de seu planejamento pelo engenheiro Aarão Reis. A proposta do espetáculo busca estabelecer uma relação de identidade e um diálogo com a capital de Minas Gerais, colocando o teatro como forma de experiência da cidade, ou seja, o espectador enxergando a cidade através do teatro.

Inicialmente, o espetáculo era realizado por uma vovó, “Dona Sinhá”, interpretada pela atriz Denise Dalânides, que dividia a cena com Luciana Katahira, a “Lilica”. Com a saída de Denise, criamos o “Seu Nonô”, inspirado em um senhor que vivia em Matozinhos, era bem velhinho, usava uma boina e tinha esse mesmo apelido. “Dona Sinhá” continuou na memória do espetáculo, pois se tornou a esposa imaginária de Seu Nonô – que ele chama de *Minha véia!* – de modo que, quando as crianças perguntam seu nome, ele responde: *É Sinhá de Nonô!* Durante esses 11 anos, várias atrizes passaram pelo espetáculo. Além de Denise e Luciana, Priscila Borges, Carolina Bahiense, Daniela Dantas, Leda Martins e Camila Morena. Atualmente, Dayane Lacerda faz a Lilica, e Reginaldo Santos, o Vovô.

¹³ Conforme relatos de pesquisa de Natália Barud, para o Centro de Memória e Pesquisa do Teatro.

Como já mencionado, durante o espetáculo são exibidos alguns filmes de curta-metragem. Atualmente, os curtas exibidos são:

A chegada de um trem na estação (1895), dos Irmãos Lumière. A primeira exibição mundial de um filme ocorreu na França, onde os irmãos filmaram um trem chegando à estação. Conta-se que as pessoas se assustaram durante a exibição, com medo que o trem saísse da tela e as atropelasse;

Viagem à lua (1902), de Georges Méliès. Foi considerado o primeiro filme de ficção científica e o primeiro a tratar de seres alienígenas. Nele, Méliès constrói uma engraçada viagem à lua, com recursos inovadores de animação e efeitos especiais;

À uma da madrugada (1916), de Charles Chaplin, é o único filme de Chaplin em que o único personagem é ele mesmo: apenas no começo da história vemos a silhueta de um taxista. Nele, assistimos à divertida história da luta de Carlitos contra sua casa e contra ele mesmo, para conseguir passar para o lado de dentro da casa;

Uma história de futebol (1998), de Paulo Machline. Baseado na obra de José Roberto Torero, o filme narrado por Zuza (Antônio Fagundes) conta passagens ficcionais da infância de Pelé ou Dico, como era chamado na época. O filme é marcado pela nostalgia de Zuza e das cores, trabalhadas num tom amarelado. Tanto os professores quanto os alunos se divertem, se emocionam e saem surpresos com a revelação final de que aquela história comum, vivida por muitos brasileiros, era simplesmente a história de Pelé, considerado o Rei do Futebol.

Uma e Tantas Histórias é destinado a crianças de 7 a 11 anos, mas já foi apresentado várias vezes a jovens, idosos e pessoas com deficiência. Todas essas experiências foram muito gratificantes e, ao mesmo tempo, reveladoras, tanto no que diz respeito ao nosso trabalho atoral, como para a vida de cada um. Os jovens acabam se entregando à magia do teatro, mesmo com alguma resistência inicial. Pessoas com deficiência foram sempre muito participativas e as apresentações, carregadas de forte teor emocional. Já para os idosos, as histórias contadas são compartilhadas por muitos deles, que viveram grande parte desses momentos. Numa dessas apresentações, uma senhora disse mais ou menos assim: - *O Cine Glória era assim mesmo... eu me lembro. Íamos para lá e ficávamos namorando, ninguém assistia aos filmes... nada! Oh, saudade!* (Risos). Em relação ao trabalho dos atores no projeto, Lúcia Ferreira destaca que, desde o princípio, todos ficavam responsáveis pelo processo de agendamento, recepção das crianças e, claro, apresentação dos espetáculos. Para ela, quando o ator participa do processo todo, desde o primeiro contato com a Instituição, ele cria uma relação de engajamento com o projeto.

Não fica uma coisa mecânica, esse processo faz com que o ator perceba que vai fazer o espetáculo *pra* um público que é especial, não é um público espontâneo num teatro. É um público que está agendado, está preparado *pra* ir ali. Então é um público especial! É importante que ator compreenda esse processo. Se o ator chega *pra* fazer a apresentação e uma instituição não vai, ele simplesmente responsabilizaria um coordenador, ele não teria o entendimento de todas as dificuldades que envolvem uma ida até o Galpão Cine Horto¹⁴.

Outro aspecto muito particular, e de grande importância tanto para o projeto como para a profissão do ator, é o fato de os atores ficarem muito tempo em cartaz. Reginaldo Santos, por exemplo, há mais de 11 anos faz o mesmo personagem (Seu Nonô), e Dayane Lacerda faz a Lilica, desde 2008. Foram 591 apresentações contabilizadas até o fim do primeiro semestre de 2014. Nesse período, mudamos algumas coisas, mas o Seu Nonô e a Lilica permaneceram os mesmos, apenas ficando mais velhos. Essa característica de continuidade e aprofundamento do trabalho artístico, incentivada pelo Grupo Galpão e pelo Galpão Cine Horto, revela a preocupação não apenas com o trabalho sociocultural, mas também, com a formação do ator.

A atriz Dayane Lacerda teve sua jornada pelo Galpão Cine Horto iniciada aos 18 anos, quando foi convidada a participar da montagem do espetáculo *Caixa Mágica*. Dayane fala da importância da prática exercida em sua formação: “O projeto Conexão e o Galpão Cine Horto além de um espaço de trabalho e pesquisa, são os alicerces da minha formação enquanto atriz, mas principalmente do meu desejo de ser artista¹⁵”. A atriz revela que sua chegada à cidade de Belo Horizonte (ela morava em Ituiutaba- MG) foi motivada pela paixão que tinha pelo Grupo Galpão, que inspirou muitas de suas utopias e escolhas profissionais.

O MUNDO DA IMAGINAÇÃO DAS “MEIOCAS”

Infelizmente tudo caminha para um fim. O que pode nos alimentar nessas horas, é a possibilidade de transformação dessas experiências vividas em solo fértil para as próximas que virão. Conquistar a liberdade de transitar entre o mundo que passou e o que está por vir é uma virtude a ser aprendida. Um caminho, quem sabe¹⁶.

Dirigido por Laura Bastos, o espetáculo *Caixa Mágica* foi idealizado em 2005 com o objetivo de ampliar as atividades do *Projeto Conexão Galpão*, preservando o caráter sociocultural focado na comunidade escolar. Já nessa época, a então coordenadora do projeto, Lúcia Ferreira, demonstrava seu interesse em transformá-lo num projeto mais abrangente e em um espaço de formação, tanto das crianças como dos professores.

¹⁴ Entrevista concedida por Lúcia Ferreira, idealizadora do Projeto Conexão Galpão, em fevereiro de 2013.

¹⁵ Relato produzido por Dayane Lacerda, atriz e monitora do Projeto Conexão Galpão, em janeiro de 2013.

¹⁶ Relato produzido pela diretora do espetáculo *Caixa Mágica*, Laura Bastos, em fevereiro de 2013.

Oferecer a experiência da fruição do espetáculo e criar oportunidades sequenciais de contato com a arte, era nossa deixa para que as escolas retornassem após a primeira visita e percebessem que o Projeto Conexão Galpão é um lugar de aprendizagem e reflexão, tanto para as crianças quanto para os professores. (FERREIRA, 2006, p. 77)

Éramos quatro atores estudantes, alunos e ex-alunos do Galpão Cine Horto: Dayane Lacerda, Reginaldo Santos, Túlio Sieiro e Cecília Moura, que apenas estreou e logo depois deu lugar a Carolina Bahiense. A proposta era construir uma viagem pela história do teatro, inspirada, como Laura Bastos lembra, no colorido e divertido livro *Teatro*, de Raquel Coelho, no qual a autora utiliza pequenas maquetes feitas com colagens de diversos materiais para tecer um panorama sobre a história do teatro. Segundo Laura, “no livro, o aventureiro é o próprio leitor; no nosso caso, precisávamos de uma personagem que vivesse a aventura” (FERREIRA, 2006, p. 77).

Improvizamos a partir de brincadeiras diversas e de cenas de peças como *Sonho de uma noite de verão* ou *Hamlet*, ambas de Shakespeare. Chegamos, então, à personagem da Menina, que ficaria responsável por amarrar toda a narrativa. Uma menina “com a cabeça cheia de minhocas, assim como são as cabeças dos adolescentes, cheia de sonhos e medos, ideias próprias e muita, muita, insegurança” (FERREIRA, 2006, p. 77). Na peça, a menina parte numa jornada em busca de sua imaginação, viajando pelo tempo e pelas personagens que ajudaram a construir a história do teatro.

Construímos, juntos, a história de uma menina que, em um dia qualquer, vê suas atividades corriqueiras se transformarem em um nada sem justificativas, tudo dá errado e isso a leva ao tédio e dali ao mundo das “meiocas” na cabeça, uma espécie de pensamento infantil materializado em objetos do cotidiano. Ela perdeu sua imaginação, e para reencontrá-la, por sugestão das “meiocas”, mergulha em um velho baú de teatro. (FERREIRA, 2006, p. 78)

As “Meiocas” foram personagens criados com meias velhas e coloridas, e o baú de teatro foi construído para dar suporte às cenas, uma vez que era nele que toda a viagem se passava. O baú tinha rodinhas e compartimentos secretos, e nós o utilizávamos como carroça da Comédia Dell’Arte, como suporte para o tecido das sombras chinesas ou para os quadros dos Teatros Grego e Elisabetano, como caixa preta de onde saíam as “meiocas” e, ainda, como baú de maquiagem com espelhos e luzes que imitavam um camarim. Essa viagem se transformava em uma aventura pela linha do tempo, na qual a menina se encontrava com Dionísio e o Oráculo, Arlequim e a Namorada, Shakespeare e Hamlet, e ainda um diretor com seus atores melodramáticos e contemporâneos. “Por fim, a menina perceberia que estava o tempo todo numa caixa mágica, a caixa cênica do teatro, ela encontraria a sua imaginação dentro de si mesma, no sonho de ser atriz e de viver de teatro” (FERREIRA, 2006, p. 78).

Além dos atores citados, passaram pelo *Caixa Mágica* os atores Gustavo Baracho e Priscila Caligiorni. A dramaturgia foi criada coletivamente, durante as improvisações, sendo que Ana Domitila e Laura Bastos deram o alinhavo final. A música era emprestada do grupo Barbatuques e dava o tom da peça. Os figurinos foram feitos por Wanda Sgarbi que, segundo Laura, trouxe uma caracterização prática e funcional às trocas de roupa dos atores, que eram muitas e feitas em curto espaço de tempo. A artista plástica Janaína Melo ficou por conta do cenário, do baú e dos adereços “como o Globe Theatre, [que ficava] dentro de uma maletinha, entre outras miniaturas fantasiosas”, lembra Laura.

O espetáculo *Caixa Mágica* ou “Conexão Teatro”, como também o chamávamos, foi apresentado 167 vezes durante os quatro anos de sua existência. Mas nem tudo dura para sempre. A sensação que ficou, depois de muita reflexão, foi a de que o espetáculo se tornou muito mecanizado; com isso, vimo-nos cercados pela monotonia e pelo automatismo, risco inerente a qualquer ator ou obra teatral. Inexiste um motivo claro mas, na época, entendemos que precisávamos de mudanças e novos desafios. Foi então que iniciamos uma série de discussões em prol de novas ações, e o espetáculo deixou de ser apresentado.

MANGA MANGUEIRA: PRIMEIROS PASSOS NA BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Quando estava assistindo a peça *Manga Mangueira* eu me senti alegre, muito alegre. Vocês estão de parabéns! Que Deus continue iluminando seu teatro. (Gabriela, 10 anos, 2012. E.M. Tenente Manuel Magalhães Penido)

Como construir um espetáculo em que parte de nossas inquietudes estivessem presentes? Como não cair numa prática teatral comum, já que grande parte dos espetáculos infantis, por descuido ou por equívoco, dá extremo valor à “moral da história” ou aos ensinamentos condicionados a visões unidirecionais? Como construir algo que revele – ou pelo menos passe perto disso – a arte de fazer teatro, bem como seus elementos subjetivos e estéticos?

Durante o processo de construção do espetáculo, essas perguntas permearam nossos pensamentos numa tentativa de evitar clichês ou banalizações do tema escolhido: o meio ambiente. Falar de assuntos ambientais sem se deixar levar pelo didatismo, por visões corriqueiras sobre poluição, reciclagem e desmatamento, foi uma tarefa extremamente difícil e árdua. Nesse processo, a equipe buscou inspirar-se no conto de Shel Silverstein, *A árvore generosa*, e a partir daí, começou a construção de um trabalho que pudesse ser apresentado dentro de teatros ou na rua. A direção foi de Chico Pelúcio e Kenia Dias, sendo convidados os

atores Hugo Araújo (substituído por Fabiano Lana, em 2011), Dayane Lacerda e Camila Morena, que também criou os figurinos (em 2012, ela foi substituída pela atriz Júlia Branco).

A atriz Dayane Lacerda relata que durante os quatro meses de processo, foram experimentadas diversas possibilidades de se contar essa história. O mote para a criação era a destruição de uma árvore por um menino que veio da cidade. Segundo a atriz, o diretor Chico Pelúcio, com a riqueza de uma bagagem extremamente prática, conduziu o processo pensando no universo do teatro de rua, uma vez que “o espetáculo seria construído com o objetivo de se apresentar em praças, teatros, pátios de escolas, etc. [Ele] (...) regava seus desejos com nossas vontades e propostas, os nossos desejos eram regados pela liberdade, trabalho e admiração pelo diretor¹⁷”. A equipe, escolhida por Chico Pelúcio, também estimulava os atores: Kenia Dias, convidada para dividir a direção e trabalhar na construção dos corpos das personagens; o músico Geovane Sassá, que coordenou a criação das divertidas músicas do espetáculo por meio de oficinas nas quais “poetizava nossas cabeças com ritmos e melodias¹⁸”; e o ator Eduardo Moreira, do Grupo Galpão, que contribuiu nas oficinas de dramaturgia.

Juntos chegamos à história de uma menina e de um macaco, moradores de uma árvore, e de um menino da cidade que passa a destruí-la aos poucos, primeiramente porque precisa de dinheiro, pois os “bicos” que faz na cidade como flanelinha são insuficientes para sua subsistência; e posteriormente, porque quer mais dinheiro e vê na árvore uma grande oportunidade, já que sua madeira lhe renderia uma fortuna. No fim, tudo o que sobra é um tronco e três personagens envelhecidos com o tempo, mas com a esperança de que a árvore possa frutificar novamente. Eles juntam o lixo com a ajuda da plateia, experimentam timidamente brincar com carrinhos e aviões reciclados e, por fim, concluem que cuidando da natureza, a árvore voltará a crescer e a dar frutos. Novos frutos para novas (e outras) pessoas, por que a vida é assim.

Arriscaríamos dizer que alguns clichês estão ali – como a reciclagem, a poluição, o desmatamento – e que, ao final do espetáculo, os caminhos indicados pelos personagens beiram o didático, apontando para as crianças uma solução ao tentar resolver o problema do lixo e do desmatamento. Mas, paralelamente a isso, lá está o teatro. Ele não se perdeu no tema ou ficou em segundo plano. Enquanto falam da natureza, os atores também utilizam o jogo cênico, e o tempo inteiro os elementos teatrais aparecem e se revelam como solução para as cenas.

Para começar, os atores se vestem com os figurinos de suas personagens durante a cena, delimitando com isso o momento em que a brincadeira e o jogo com o teatro se iniciam. O

¹⁷ Relato produzido por Dayane Lacerda, em janeiro de 2013.

¹⁸ Idem.

público, que foi recebido pelos atores, sabe quem é o macaco, a menina e o menino. Já os conheceram, são pessoas como eles que em determinado momento, passam a fazer teatro. O prólogo é todo cantado, a música está presente na cena e na narrativa. O cenário oferece vários recursos para os atores, uma estrutura para o macaco se pendurar, um balanço e uma árvore que se desmonta inteira e logo pode ser reconstruída. A luz, de forma simples e objetiva, joga junto com o tempo, o dia iluminado e a noite escura, e sua passagem não linear. O texto não subestima a inteligência das crianças, bem como, a atuação. Júlia Branco, que entrou para o espetáculo em 2012, nunca tinha apresentado um espetáculo para crianças. Ela revela que isso a fez repensar suas concepções sobre o teatro:

Até como exercício para a atriz também é outra coisa. Começar a entender qual é o tempo de cada cena, o tempo da criança, o tempo de percepção de uma ação pra outra. Eu lembro que antes eu tinha uma coisa de não dividir tanto com a plateia, que é uma tendência que a gente tem as vezes no teatro um pouco mais *cabeção*. É muito especial a forma como eles saem, a forma como o espetáculo nos transforma também enquanto atores, artistas e enquanto cidadãos¹⁹.

Para a atriz, a troca que se estabelece entre o elenco e a plateia é muito especial, e também a transformação que o espetáculo pode causar naquela escola, naquelas crianças e naqueles professores. O ator Fabiano Lana faz um relato sobre o prazer propiciado pelo espetáculo e a importância deste em sua vida profissional e também sobre a relação ator/ plateia: "As relações dos atores com os alunos me fizeram ver como é importante a forma de acolhimento e o contato direto, tornando a relação palco-plateia menos distante²⁰".

Desde o início fica clara a tentativa de se mostrar o jogo cênico no espetáculo, seja na brincadeira com a passagem do tempo, seja no fato de uma menina (atriz) fazer o personagem de um menino. Jogo, aliás, muito comentado nos relatos dos professores, que disseram que alguns alunos, depois de assistirem ao espetáculo, se permitiram inverter os papéis, do masculino para o feminino ou vice-versa. Dessa maneira, o espetáculo permite um momento interdisciplinar riquíssimo, em que não só o teatro está em evidência, mas também a construção de uma visão de gênero, possibilitada com a experiência da ida ao teatro, sem o uso do didatismo.

Além da brincadeira com a temática de gênero, outros temas acabam emergindo, como a violência exercida pelo pai do menino, o trabalho infantil, a ganância, a necessidade da propriedade, a nossa capacidade de adaptação perante as transformações do mundo, entre outros. Enfim, acreditamos que o objetivo inicial de valorizar o fazer teatral foi cumprido, sem excluir os temas que aparecem de forma secundária. De resto, fica o ensinamento para as

¹⁹ Entrevista concedida pela atriz Júlia Branco, em janeiro de 2013.

²⁰ Relato produzido pelo ator Fabiano Lana, em fevereiro de 2013.

próximas experiências. Em meio a intensas transformações, o espetáculo *Manga Mangueira meu pé de brincadeira*, indiferente a qualquer reflexão teórica, agrada e diverte crianças e adultos onde quer que seja apresentado.

ALGUNS NÚMEROS, ALGUNS PROCEDIMENTOS

O Projeto Conexão me proporcionou a participação na criação e/ou atuação em três espetáculos, dezenas de sessões para milhares de crianças, novas experiências, contato com diversos artistas, crises, frustrações, desejos, conquistas, um aprendizado prático, emocional, sensível e, principalmente, a ligação com centenas de crianças que me ensinaram e me atravessaram enquanto ser humano, atriz, aluna, professora e artista²¹.

Os números são significativos (Apêndice A), levando em conta nossa estrutura e os 12 anos de existência do *Projeto Conexão Galpão*. O Espetáculo *Uma e Tantas Histórias* é apresentado, desde o início, na sala de cinema do Galpão Cine Horto, com lotação máxima de 80 pessoas. Já o espetáculo *Manga Mangueira meu pé de brincadeira*, é apresentado no Teatro Wanda Fernandes (bem como o extinto *Caixa Mágica*), que disponibiliza 200 lugares. Os números da tabela (apêndice A) não mostram as apresentações de rua (no caso do *Manga Mangueira meu pé de brincadeira*).

De agosto de 2002 até julho de 2014 foram realizadas 920 apresentações do projeto (591 do espetáculo *Uma e Tantas Histórias*, 167 do *Caixa Mágica* e 162 do *Manga Mangueira meu pé de brincadeira*). Mais de 86.000 crianças assistiram aos espetáculos, isso, sem contabilizar as apresentações externas e os professores e pais que acompanharam os alunos, durante todos esses anos.

Sem desvalorizar a importância dos números alcançados, sentimos necessidade de transformar o Conexão num projeto que pudesse contribuir de forma mais qualitativa na formação dos alunos que assistem aos espetáculos, e de seus professores que os acompanham. Assim, em 2010, iniciamos um processo de reformulação, inspirado por dois encontros: o primeiro, com a pesquisadora teatral e professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), Maria Lúcia Pupo, e o segundo, com o diretor, ator e criador do Teatro de Tábuas²², Jorge Luis Braz, de Campinas – São Paulo. Nesses encontros, discutimos novas possibilidades de difusão da linguagem teatral dentro da escola, a formação de espectadores e também a concepção de novos espetáculos. Já sem o olhar atento e criterioso de Lúcia Ferreira, convidamos o professor do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas

²¹ Relato produzido por Dayane Lacerda, em janeiro de 2013.

²² Teatro de Tábuas é uma ONG idealizadora de projetos culturais itinerantes, que podem ser levados para qualquer lugar do Brasil em ônibus e carretas adaptados com palcos ou estruturas, para a apresentação de espetáculos teatrais. Para saber mais sobre o Teatro de Tábuas: <http://www.teatrodetabuas.com.br/website/home.html>

Artes (EBA – UFMG), Ricardo Carvalho, para atuar como consultor pedagógico. Pensamos, então, numa proposta de formação de espectadores, com um projeto que pudesse propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimulando a autonomia dos alunos participantes a partir de uma experiência prática, sem descaracterizar a proposta original de acesso a um bem cultural, no caso o teatro.

Como procedimentos organizacionais, fomos transformando o acesso ou a formação de público em uma proposta de formação de espectadores (DESGRANGES, 2006; KOUDELA, 2012). Assim, aprimoramos a dramaturgia e a encenação dos espetáculos – para que estes não ficassem dissociados das propostas do projeto e do centro cultural – reforçando o caráter de identidade com a cidade nas dramaturgias e aproximando, nas encenações, os atores/personagens dos espectadores. Em continuidade às ideias procedimentais, decidimos que os atores buscariam as crianças na entrada do centro cultural, e ajudariam para que tomarem assento na plateia. Ficaria a cargo deles, também, falar sobre os aparatos técnicos do teatro e sobre o espetáculo que fariam. Em ambos os espetáculos, os atores utilizam o recurso do meta-teatro (teatro para as crianças entenderem o que é teatro), uma tentativa de romper os limites entre o jogo cênico e a plateia, transformando-os em jogadores também. E por fim demos início ao Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) para os professores das instituições participantes. Até o presente momento, realizamos 21 oficinas do PAFT, com a participação de 400 professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (PAULO FREIRE, 1996, p. 45)

Iniciamos o PAFT, então, junto aos professores que, indicados pelas escolas, se responsabilizariam pela mediação entre o teatro e o aluno. Foi estruturado, inicialmente, em quatro encontros: os dois primeiros centrados em práticas de Jogos Teatrais e reflexões sobre o fazer teatral e a formação de espectadores. No terceiro encontro, os professores acompanham seus alunos aos espetáculos e, no último, retornam ao Galpão Cine Horto para fazerem um relato sobre suas propostas em sala de aula (se aconteceu realmente), e também sobre a ida ao teatro com os alunos. Em seus depoimentos, os professores geralmente relatam como foram as experiências, mas costumam levar desenhos, diários de bordo, vídeos e fotos para ilustrar suas

falas. Lydia Del Picchia²³, coordenadora pedagógica do Galpão Cine Horto e atriz do Grupo Galpão, lembra que antes de propormos a formação, já existia um vínculo dos professores e dos alunos que nos enviavam desenhos e redações. Dessa maneira, o PAFT apenas oficializou um vínculo naturalmente construído.

O PAFT inicia, então, um processo de reflexão sobre o teatro enquanto prática educativa dos docentes. Mal sabíamos que, a partir daí, uma série de questionamentos surgiram de maneira a transformar nosso pensamento sobre o teatro e sua relação com a educação. Passamos a procurar caminhos e possibilidades para que o professor, mesmo sem formação específica em teatro, se tornasse mediador de uma proposta em que o acesso simbólico ao espetáculo pudesse ser instigado previamente no aluno, para tanto utilizando jogos, rodas de conversa e propostas diversas que visassem despertá-lo para esse universo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental estabelecem diretrizes para contribuir com o fortalecimento do teatro na escola, instigando o desenvolvimento da experiência sensível. A criança que entra no ensino fundamental “possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta” (PCN-ARTE, 2000, p. 84). É o professor que precisa estar atento e oferecer condições para o exercício consciente do teatro.

Os PCN sugerem que as propostas educacionais devem ser combinadas a fim do desenvolvimento global do indivíduo. “Um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas” (PCN-ARTE, 2000, p. 84). Koudela (2012) sugere, a partir dos conhecimentos referidos nos PCN, uma articulação entre o ensino do teatro e a ida ao teatro. Nesse aspecto, pode ser trabalhada a leitura estética do espetáculo que supõe “a prática de criar produtos artísticos e a apreciação de espetáculos de teatro, superando a dicotomia entre teoria e prática” (KOUDELA, 2012, p. 9).

Assim, pensamos o PAFT tendo como intuito instigar a prática do teatro na escola, com mote inicial na experiência da ida a um espetáculo. Ou seja, a partir do acesso a um bem cultural, o professor pode enriquecer o conhecimento do aluno, propondo experimentações que trabalhem a imaginação, a percepção, a emoção, a intuição e a liberdade para a criação dentro da escola. Para ajudar nesse processo, criamos uma apostila com conteúdo sobre a história do teatro e a sua relação com o espectador durante os séculos, e ainda, propostas pedagógicas com

²³ Entrevista concedida por Lydia Del Picchia, em fevereiro de 2013.

fichas de jogos que indicavam procedimentos a serem desenvolvidos antes, durante e depois da ida ao espetáculo.

Com o passar do tempo, fomos percebendo que não existia uma receita em que os professores pudessem se basear ou repetir com seus alunos na escola. Pelo contrário, isso apenas incentivava a reprodução de jogos, tendo como intuito apenas a recreação ou a aquisição de outros conhecimentos que não o teatro. Assim, abandonamos a apostila que havia se transformado numa espécie de receita, e buscamos outra maneira de contribuir com o professor enquanto mediador.

Nossa principal mudança pensando na formação dos professores e, conseqüentemente, no trabalho que fariam com seus alunos na escola, foi o entendimento de que o PAFT não poderia ser considerado um curso que iria prepará-lo como se estivesse em uma faculdade ou realizando outro curso com carga horária mais extensa. O PAFT não poderia servir como um suporte de conhecimentos entre o teatro e seus alunos, mas sim para a experiência e a vivência do próprio professor. E o que fazer com esta vivência, dependeria dele, já não nos cabia. Significa dizer que se vai ou não falar de teatro com seus alunos, é outro assunto. Pode ser que não, como às vezes acontece, mas pode ser que sim, que fale como foi sua experiência, que tente transmitir sua alegria de estar ali, que permita e ajude a construir um espaço para a criação e o desenvolvimento da sensibilidade de seus alunos e dele próprio e, sobretudo, que permita e esteja aberto para os futuros acontecimentos.

É o que o filósofo espanhol Jorge Larrosa chama “Dar a palavra”, uma forma paradoxal de transmissão “na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação” (LARROSA, 2001, p. 291). Quem dá a palavra fica despossuído de qualquer soberania, possibilita os dizeres de outras coisas diferentes daquilo que já dizem, “é fazer com que as palavras durem dizendo cada vez coisas diferentes” (Op. cit., p. 291). “Dar a palavra” permite a construção do porvir, que está na responsabilidade para com a infância e no respeito à sua própria palavra. O porvir não se relaciona com a fabricação de um futuro, mas com o acontecimento que, por sua vez, significa novidade, surpresa, começo, liberdade, criação, revolução. Larrosa (2001) propõe que a educação seja tratada como uma forma particular de relação com a infância, e desenvolve um pensamento sobre uma figura da *infância-acontecimento*. Não uma relação com a figura de infância comumente imposta ao nosso imaginário, como matéria prima para a fabricação de um novo mundo, ou como ponto inicial para o desenvolvimento ou a formação, mas como uma figura da descontinuidade.

Assim, cabe ao professor participante do PAFT abrir-se também para os acontecimentos, sem preocupação com a replicação de uma receita, propiciando condições para

a emersão do conhecimento. A descontinuidade implica uma ideia contrária a um processo ou um progresso ou “todas essas ideias que pressupõem um tempo contínuo dotado de direção e de sentido, cronologicamente orientado” (LARROSA, 2001, p. 285). Acreditamos que vivenciando uma proposta de construção de conhecimento em teatro nesses parâmetros, o professor ficará mais instigado a falar e desenvolver uma proposta teatral com seus alunos.

No PAFT, além da formação continuada dos professores, buscamos aprimorar o olhar de nossa equipe e ampliar nossos horizontes profissionais e pessoais, já que todos nós compartilhamos do teatro como algo fundamental para o desenvolvimento do ser humano. A cada encontro realizado, tentamos aprimorar nossa maneira de falar do teatro e nossa relação com os professores que, na maioria das vezes, são os responsáveis por apresentar às crianças o mundo e as coisas que o cercam, e o teatro está entre elas.

Acreditamos que nosso trabalho pode contribuir com o professor que, de uma maneira ou de outra, não deixará de utilizar o teatro na escola, tendo ou não conhecimento específico. Mas ele quer adquirir esse conhecimento? Sim, pelo menos é o que estamos constatando desde o início do PAFT, com o aumento da procura de professores por essa formação continuada. Quando lançamos o programa, tivemos que vinculá-lo às apresentações dos espetáculos, ou seja, a escola só participava dos espetáculos se indicasse um professor para a formação. Hoje, alguns professores nem sabem da existência dos espetáculos e procuram especificamente as oficinas de teatro.

O que buscamos nessas formações não é uma forma correta de desenvolver o ensino teatral na escola; pelo contrário, como dissemos, acreditamos que não deva existir uma fórmula ou uma receita que já vem pronta. Queremos provocar o professor com ações que despertem sua própria sensibilidade para a arte. Algumas críticas de pesquisadores do teatro, colocam que o professor sem formação específica, geralmente direciona o teatro que é trabalhado na escola, como apoio ou suporte didático para um tema ou disciplina, deixando de lado a fruição artística, estética e simbólica dessa arte. É nesse aspecto que buscamos refletir de forma inclusiva, para que o ensino teatral continue sendo utilizado na sala de aula, a partir do conhecimento advindo da experiência vivida do professor, e também aproveitando a capacidade transformadora do teatro de construir um conhecimento sensitivo junto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Conexão é um projeto com responsabilidade social, um projeto bacana de ser mostrado *pra* essas pessoas. A gente tem que tomar cuidado *pra* não torná-lo uma fachada, uma demagogia de troca. A gente tem que ter responsabilidade de evoluí-lo o máximo possível *pra*, cada vez mais, a gente poder falar com boca cheia, com orgulho dele. O amor e a angústia que o projeto provoca é isso: o amor que a gente tem, o reconhecimento da importância dele e, ao mesmo tempo, a responsabilidade que ele joga nas costas da gente, porque às vezes você fala - Cacilda, como é que a gente faz? *Pro* Cine Horto é fundamental esse projeto²⁴.

O Galpão Cine Horto sobrevive através de leis de incentivo, e o tema sustentabilidade é retomado de forma constante, principalmente por seu diretor Chico Pelúcio. Ele acredita que se nós: artistas, produtores, gestores culturais e o poder público não pensarmos uma ligação muito forte, estreita e radical com a educação, teremos a sensação de que tudo que estamos fazendo será para enxugar dinheiro. “Leis de incentivo, editais, essas coisas todas, são medidas paliativas que não vão resolver; na verdade, o que a gente precisa é criar um elo estreito com o cidadão e, *pra* se criar esse elo, devemos começar pelas crianças²⁵”. Para o diretor, a relação entre o cidadão, a arte e a cultura sem intermediários, só acontecerá quando a arte, a cultura ou o teatro (neste caso) forem necessários para os cidadãos, assim como eles já o são para o teatro, o que reflete também, uma visão de formação de um espectador autônomo.

É esse espectador, consciente de sua capacidade transformadora e capaz de se sensibilizar com a arte, que poderá ser o responsável por esse estreitamento entre público e teatro sem necessidade de intermediários. Uma proposta de formação continuada do espectador está a cargo, não só dos artistas e centros culturais, mas também, dos pais, da família e, principalmente, de seu professor e da instituição de ensino à qual pertence. Isso porque a criança não vai ao teatro sozinha; essa função geralmente fica a cargo da escola.

O *projeto conexão* propõe um acontecimento (a ida ao teatro), mas a continuidade disso depende da vontade das instituições em levar os alunos para assistirem a outros espetáculos. Não podemos dizer que com uma ida ao teatro, estamos formando espectadores; com isso, apenas contribuímos para uma possível formação. Assim, a fim de que esse ato seja visto com mais importância pelos educadores, vinculamos a ida ao teatro com uma proposta de formação para o professor, o PAFT. Dessa maneira, falando ao professor sobre a importância desse ato e dos desdobramentos possíveis que dele possam ocorrer, tentamos refletir sobre esse universo

²⁴ Entrevista concedida por Chico Pelúcio, em janeiro de 2013.

²⁵ Idem

nos âmbitos formal e não-formal, tal qual sugere Koudela (2012), articulando o ensino de teatro à ida ao teatro. A atitude do professor pode contribuir para um ensino mais qualitativo, provocando no aluno a curiosidade para desbravar novas “leituras” do mundo, a partir de olhares mais sensíveis.

Chico Pelúcio ainda revela que o *Conexão Galpão* é o projeto que mais lhe dá prazer e, ao mesmo tempo, o que mais lhe incomoda.

Prazer porque é muito bacana ver esse espaço ocupado por crianças, com projetos, etc. E incomoda porque existe muito que evoluir e às vezes as nossas pernas, nosso fôlego, nossa limitação pessoal – tantos projetos que ocupam o espaço da casa – não nos permitem seguir em frente”.²⁶

Todas as experiências vivenciadas nesse tempo nos tornaram pessoas melhores. Acreditamos que a entrega e a dedicação a um público tão especial, permite pensar mais, antes de criarmos ou realizarmos alguma ação voltada para o professor ou para as crianças. Tudo precisa ser feito com muito zelo e paixão, pois queremos de fato contribuir para que o teatro, de alguma maneira, possa transformar seus pequenos espectadores e, assim, encaminhá-los para uma vida cheia de arte, seja enquanto artista ou espectador.

Essa entrega, que foi iniciada por algumas inspirações, esteve presente em cada ator que participou do projeto. Além das crianças com seus olhinhos curiosos que nos encheram de alegria, dos professores e das instituições de ensino, uma inspiração inicial veio de um grupo cujos atores dedicam sua vida em prol do teatro, difundindo a cultura mineira por todo o mundo, o Grupo Galpão. Aliás, ele é uma inspiração para muitas gerações, que procuram o Galpão Cine Horto a fim de conhecer o grupo ou porque pensam que os projetos são desenvolvidos pelos atores. De certa forma, esse imaginário quase mitológico em torno do grupo, também pode ser responsável por um conhecimento que se constrói fora da escola ou em um ambiente não-formal. Um imaginário em torno do teatro, de uma manifestação cultural, do trabalho do ator, do uso de recursos cênicos influenciados pela cultura mineira, enfim, de um grupo que há mais de 30 anos viaja pelo país (e fora dele), como faziam as trupes mambembes do passado.

Em hipótese alguma essa proposta de construção de conhecimento em teatro, que se dá inicialmente fora da escola, no âmbito da educação não-formal, substituirá ou competirá com os conhecimentos construídos dentro da escola, mas – caso queira o professor – poderá complementar o aprendizado da criança, valorizando a sua autonomia, autoestima, reflexão crítica e, ainda, desenvolvendo um sentimento de pertencimento. Afinal, não podemos depositar toda a responsabilidade da educação de nossas crianças na escola. Ela é uma instituição

²⁶ Idem

histórica criada pela sociedade. “Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva” (GHANEM; TRILLA, 2008, p. 17).

Muitas críticas voltadas aos modelos tradicionais de educação, são relacionadas à tentativa de reprodução de modelos desgastados na sociedade, como o individualismo, a competitividade, o acúmulo de conteúdo, a transferência de saber, dentre outros. Freire (1996) chama a atenção para isso e diz que o caráter socializante da escola, ou o que há de informal nas experiências que se vive dentro dela, geralmente é negligenciado, talvez pela compreensão estreita do que seja educação e do que seja aprender.

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p. 44)

Nossa vivência no Conexão Galpão está mostrando que quando pensamos e desenvolvemos projetos juntos (artistas, professores e instituições), podemos tornar a experiência mais profunda. Não falamos de uma experiência que se acumula com o tempo, mas de uma que realmente nos atravessa e nos toques. Larrosa (2002) descreve a experiência como um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Para ele, um componente fundamental da experiência é a sua capacidade de formar ou de transformar, sendo que somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação. Portanto, não podemos transmitir experiências aos professores, assim como eles também não podem transferi-la para os seus alunos, mas todos podemos propiciar acontecimentos em que as próprias crianças se deixem atravessar, viver sua própria experiência e, dessa maneira, transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-JUNIOR, José Simões de. O lugar teatral e a cidade: a poética da ocupação. **Revista Afuera**. Buenos Aires: Archivo Virtual Artes Escénicas, año IV, n. 7, noviembre, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. [V. 6]
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FERREIRA, Lúcia. Como atuar efetivamente na formação de público. In: **Revista Subtexto**, Belo Horizonte, Galpão Cine Horto, v. 3, n.3, p. 76-79, nov, 2006.
- FRANCO, Beto. Conexão Galpão: projeto que conjuga ação social e formação de público. In: **Revista Subtexto**, Belo Horizonte, Galpão Cine Horto, v. 3, n.3, p. 73-75, nov, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.
- GUINSBURG, Jacó et al. **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro. Sistema Cultura é currículo**. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Escola%20em%20Cena/>. Acesso em 2012.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. [p.281-295]
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED: Autores Associados, n. 19, p.20-28 jan/fev/mar/abr, 2002.
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**: edição atualizada. Porto Alegre: L&PM, 2010. [V.831, 282 p.]
- WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário** – Introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

**EMANCIPAÇÃO, ACONTECIMENTO TEATRAL E EXPERIÊNCIA COMO PROPOSTA
DE FORMAÇÃO EM TEATRO: uma reflexão sobre o Programa de Ações
Formativas em Teatro do Projeto Conexão Galpão**

A EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE TEATRO

No início do século XIX, o professor francês Joseph Jacotot provocou polêmica no ambiente acadêmico ao afirmar que uma pessoa ignorante poderia ensinar a outra pessoa ignorante o que ela mesmo desconhecia. Tal questão não avançou e foi ignorada pelos paradigmas educacionais vigentes na época. A questão foi retomada por Rancière (2002), à qual atrelou a discussão acerca da emancipação intelectual do sujeito, ao invés da transmissão de conhecimento no âmbito da educação. A proposta de Jacotot encontra semelhança com a de Paulo Freire (1996) ao afirmar que “ensinar não é transmitir conhecimento” (Op. cit., 47). Do mesmo modo, Jacotot propunha que a compreensão de algo por alguém, independe de outro que o explique (RANCIÈRE, 2002).

O que não quer dizer que no processo educacional o professor estaria dispensado de suas funções pedagógicas, mas que sua postura perante a construção do conhecimento deveria ser fundamentada numa proposta emancipadora. Desse modo, emancipando o aluno e a si mesmo, o professor torna-se mais consciente do poder do espírito humano e da capacidade de cada um no uso de sua inteligência. Cabe, antes, pontuar que o termo *emancipar*, segundo Rancière, é o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma. Assim, o aluno aprenderá sozinho o que o mestre ignora, pois ele depende somente da sua inteligência. “E quem emancipa não precisa se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (RANCIÈRE, 2002, p. 30).

Tais ideias caminham em direções divergentes das abordagens de ensino, nas quais prevalece uma concepção pautada em modelos preestabelecidos a serem seguidos (modelos de educação tradicional), ou daquela (nos termos propostos por Paulo Freire: bancária) com ênfase em um produto, numa relação consumista e mercadológica, e não numa *proposta* de construção mediada de conhecimento. Essas abordagens privilegiam a transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente, sendo o professor o detentor do saber e da autoridade intelectual e, também, moral. Assim, compreender as coisas do mundo estaria na confrontação com modelos já fixados, e ao aluno caberia tão somente reproduzir essas informações, ou seja, ele se tornaria mero receptor e transmissor passivo de conteúdos preestabelecidos.

Esses modelos de transmissão de conteúdos geralmente não privilegiam a reflexão e, na maioria das vezes, aprisiona o professor a um procedimento orientado e padronizado. Ao seguir este caminho, pode passar a direcionar e organizar o aprendizado de seus alunos de acordo com um padrão, tornando-os repetidores dos conteúdos e informações por ele transmitidos. Apesar de vários autores (LARROSA, 2002; 2011; FREIRE, 1996; RANCIÈRE, 2002; PAGNI; GELAMO, 2010) terem apresentado críticas a esse processo educacional, não se pode dizer que o mesmo não se encontre ainda vigente nos dias atuais.

No caso do ensino de Artes, especificamente do Teatro, é difícil trabalhar com um modelo padrão oriundo do próprio teatro. Há nele a força da linguagem da televisão. Desse modo, não é incomum que muitos dos resultados teatrais observados em ambiente educacionais, tenham um forte apelo televisivo, seja pela presença de personagens conhecidos ou pela repetição dramaturgica de bordões. Pode o professor de teatro encontrar-se vinculado ao que denominamos educação tradicional, isto é, ser um mero repetidor de conteúdos e informações preestabelecidas. Assim, um produto (a peça teatral) nesse contexto, pode fazer do professor mais um diretor (autoritário) do que um mediador ou um propositor de descobertas simbólicas e artísticas. É certo que muitas vezes, esse caminho pode representar a falta de abertura para uma proposta de descoberta, para novas leituras dos alunos, ao passo que ficaria mais fácil para o professor, especialista em teatro ou não, direcionar ou dirigir os alunos para chegar a melhores resultados, ao invés de instigá-los a construir coletivamente.

Talvez pela especificidade do ensino de teatro, esse debate se torne mais acentuado na escola, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, onde o professor assume um papel polivalente e trabalha as diversas áreas de conhecimentos com seus alunos. Dessa maneira, toma-se como pressuposto neste trabalho que o professor que deseja trabalhar o teatro na escola, tem a possibilidade de não direcionar o aluno a um caminho preestabelecido. A ele não cabe mostrar uma verdade, um saber, um conteúdo que possa ser apenas a apropriação de seus ensinamentos. O professor, segundo Larrosa,

não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los a sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é. (LARROSA, 2006, p. 11)

Este é o desafio que se impõe: o aprendiz poder superar o mestre, e não imitá-lo. Para isso, é necessário potencializar espaços distintos de aprendizagem e de experiência no território educacional, no qual o aluno possa fazer suas escolhas. Desse modo, consideramos que o aluno

poderá aprender através da própria *experiência* e encontrar uma maneira de ver as coisas do mundo, qual seja, a sua maneira de olhar o mundo com olhos libertos.

A partir desses pressupostos apontamos que o aprendizado pela *experiência*, como processo emancipatório, pode ser articulado à questão do professor sem formação específica em teatro, mas que quer trabalhar com o teatro no âmbito educacional.

Assim, busca-se investigar se poderia o professor das primeiras séries do ensino fundamental, sem formação específica em teatro, conduzir uma proposta de construção de conhecimento teatral no território educacional.

Dessa forma, tomando como mote a perspectiva proposta por Rancière, que refere Jacocot, considera-se a experiência como processo de aprendizagem, e a partir dela discute-se a importância de ações externas à escola, ao lugar-escola, ampliando extramuros tal relação que termina por se constituir território educacional, importante espaço no qual os professores não artistas obtém, por meio de vivências e experiências em conjunto com os alunos, estratégias que lhes permitem produzir novos acontecimentos teatrais no lugar-escola. Há, portanto uma proposta de formação pedagógica a partir da experiência e da emancipação que se articula com a espacialização da instituição escolar (do lugar ao território).

A relevância do tema escolhido está nas discussões sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do Ensino Básico, podendo reforçar a necessidade de construção de novos espaços formadores para aqueles que trabalham diária e diretamente com crianças, de alguma maneira introduzindo o teatro em seu universo. É importante ressaltar que tratamos aqui de uma proposta de construção de conhecimento teatral, diferente da proposta de um professor especialista em Teatro que, geralmente, privilegia a linguagem teatral e todo seu conteúdo específico. Dentro das possibilidades do professor sem formação específica, encontra-se a compreensão do teatro por outros meios; nela, a experiência sensível e estética e o acesso a bens simbólicos são priorizados.

Os sujeitos participantes dessa reflexão foram escolhidos através do *Projeto Conexão Galpão* do Centro Cultural Galpão Cine Horto BH/MG. Nele, escolas de Belo Horizonte e região metropolitana agendam a ida de seus alunos a espetáculos de teatro e de professores das primeiras séries do Ensino Básico ao Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT). Todos os sujeitos citados durante o texto, participaram das edições do PAFT que ocorreram entre o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2014. Foram escolhidos de acordo com suas opiniões, depoimentos e reflexões sobre as situações vivenciadas durante esse período, consideradas importantes para a construção deste artigo. Todos os registros estão disponíveis no acervo do

Projeto, e foram produzidos de maneira assistemática. Encontram-se em vídeos gravados pela equipe do Conexão e em materiais visuais e textuais enviados pelos sujeitos.

Inicialmente, o PAFT foi criado para dar suporte aos professores em relação ao trabalho que poderia ser realizado na escola antes, durante e depois da ida do aluno ao teatro. Por ser um projeto que o leva para fora do ambiente escolar, e visa a construção de conhecimento no âmbito da educação não-formal, o Conexão Galpão passou a valorizar mais o PAFT ao longo de suas edições, tornando-se um meio de refletir, junto aos professores participantes, a respeito da emancipação do conhecimento através do acontecimento teatral e das possibilidades criadas por este último para o aprendizado por meio da experiência. Os professores, então, passam a procurar o PAFT, não apenas para auxiliá-los com seus alunos na ida ao teatro, mas como processo formativo para eles próprios. Antes, porém, vamos citar alguns aspectos que nos levaram à construção do PAFT, pautados no olhar do acontecimento teatral e da formação pela experiência.

A EXPERIÊNCIA

A relação que filósofos e pesquisadores tem com a *experiência* como processo de aprendizado, é bem antiga. Ela é recorrente, desde a modernidade, e vem se tornando um objeto de polêmica a partir de sua desvalorização no âmbito acadêmico, com o advento das ciências modernas que a converte em experimento. Por outro lado, segundo Pagni (2010), a experiência, após sofrer essa desqualificação, ganha força no campo da educação, passando a ser objeto de análise em diversas pesquisas, principalmente no campo da filosofia, justamente por sua condição “necessária à formação humana e ao pensar que o sujeito exerce sobre si mesmo, a fim de melhor se conduzir no mundo” (PAGNI, 2010, p. vii). Três tradições de pensadores vêm discutindo o modo como a experiência tem sido concebida nas práticas e saberes escolares, como desencadeadora do processo de aprendizado.

Rousseau (1999) dá origem a uma delas, proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão aquilo que ela deve ser. Mais tarde, Wilhelm Dilthey e John Dewey continuam elaborando um pensamento mais voltado para o desenvolvimento subjetivo do homem, valorizando suas faculdades sensíveis e sua imaginação. O primeiro, grosso modo, falava sobre a experiência vivida para o conhecimento das ciências do espírito; o segundo, também grosso modo, entendia que a experiência humana era capaz de atribuir e elaborar significados às suas relações com o meio. Dewey concordava em alguns aspectos com Rousseau sobre o respeito ao desenvolvimento natural da criança e aos

momentos em que a sensibilidade e a imaginação seriam cultivadas, o filósofo norte-americano, com essa concepção de experiência e de capacidade reflexiva, procura aproximar o aprendizado característico da própria vida da educação formal. (PAGNI, 2010, p.16)

Outra tradição, segundo Pagni (2010), originada com Immanuel Kant, considera que a experiência seria uma forma inferior de conhecimento justamente por se apoiar nas faculdades subjetivas, e que essa sabedoria teria resultados apenas na condução da vida comum, e não para o conhecimento objetivo da ciência. Assim, uma terceira tradição emerge dessas discussões “em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência” (PAGNI, 2010, p. 19). Essa corrente tem como fonte Goethe e Schiller, que viam a formação humana por intermédio da arte, como uma educação estética do homem. E Nietzsche, que a concebia “como tendo por meio a transfiguração do próprio artista que, em sua relação com o mundo e consigo mesmo, faz de sua vida uma obra de arte, transfigurando-se em um devir permanente” (PAGNI, 2010, p. 18). Essa tradição também resgata estudos de John Dewey, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans George Gadamer, Jürgen Habermas, Hannah Arendt e Giorgio Agamben.

A linha de raciocínio que seguiremos neste texto, é a de filósofos contemporâneos cujos estudos são baseados nos pensamentos, principalmente, de Arendt e Agamben e na filosofia da diferença. Essa linha de pensamento traz à tona a experiência, buscando evidenciar a lacuna entre as linguagens constitutivas dos saberes e da expressividade. Esses filósofos, como Larrosa (2001; 2006, 2009) Bárcena-Orbe (2006) e Pagni & Gelamo (2010),

vêm interpretando a inefabilidade da experiência, em face dos limites de sua apreensão pela linguagem, como um acontecimento que dá o que pensar e que remete os sujeitos da práxis educativa à infância do pensamento, concebida como a condição e a possibilidade da sua emergência, como o silêncio que precede a irrupção da linguagem articulada. Como figura do começo do pensar nessas práxis, a infância é entendida por esses autores como o tempo-espço da experiência ainda não expressa em linguagem articulada, mas que necessita da linguagem para que, em silêncio, se pense no que se passa ou, poeticamente, se exprima entre os saberes e prática escolares. Nesse sentido, postulam que a infância é a figura que se aproxima da designação do hiato entre a experiência e a linguagem, dando o que pensar ao pensamento e aos sujeitos da comunidade, sem que esse pensar possa necessariamente ser expresso e comunicado, mas que venha a gerir a diferença e o dissenso, no seio dessa mesma comunidade. (PAGNI, 2010, p. 20)

Para este trabalho, é preciso refletir sobre a relação que desenvolveremos com a palavra *experiência*, a partir dos textos dos autores escolhidos. Como essa palavra nos provocou? Como nos afetou? Já que, para Larrosa (2011), as palavras ou o texto devem funcionar apenas como um acontecimento. Ou melhor: para o leitor desse artigo, não é o caso compreender o que lemos para escrevê-lo, mas como essa leitura se faz reflexiva, subjetiva, transformadora desde os

textos que lemos. Reflexiva, pois, “volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora que me faz outro do que sou” (LARROSA, 2011, p. 10). Os textos que lemos, a partir do ponto de vista da experiência, precisam ter lugar em nós mesmos, não importa mais o que eles nos dizem, mas o modo como em relação às palavras escritas neles, possamos formar ou transformar nossas próprias palavras. Não se trata de apropriação, mas de escuta (LARROSA, 2011).

ACONTECIMENTO E EXPERIÊNCIA

Interessam-nos algumas definições de experiência que Larrosa traz:

Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21)

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova. (LARROSA, 2002, p.25)

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex-ist*ede uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2002, p.25)

Para começar, poderíamos dizer que a experiência é *isso que me passa*. Não isso que passa, senão *isso que me passa*. (LARROSA, 2011, p.5)

A análise da sentença *isso que me passa*, feita por Larrosa (2011), deixa mais claro o conceito de experiência ao qual nos referimos. Começemos com o *isso*. Esse pronome demonstrativo supõe a ideia de acontecimento, algo que não sou eu, algo que não depende de mim, que não é resultado de meus sentimentos, que significa outra coisa do que aquilo que eu digo, penso ou quero. Portanto, não há experiência sem a aparição de alguém estranho a mim ou de um acontecimento que seja exterior a mim e que não deve ser interiorizado, e se está fora de mim, chamaremos *isso* de “princípio de exterioridade” (LARROSA, 2011, p.5).

Podemos chamá-lo também de “princípio de alteridade”, porque *isso que me passa*, enquanto acontecimento, não sou eu, nem outra pessoa ou coisa como eu, mas algo que seja outro, completamente diferente, e não deve ser identificado (LARROSA, 2011, p. 6). O *eu* como fundamento da alteridade, na sua forma individual só pode existir através do contato com o *outro*. *Isso que me passa* também tem que ser alheio a mim, um acontecimento que não pode pertencer a mim ou ser apropriado por minhas palavras, por minhas ideias e vontades, acumulando mais um princípio para *isso*, o “princípio da alienação” (Op. cit., p. 6).

Continuando com o *isso que me passa*, veremos como o autor analisa o pronome reflexivo *me*. Se *isso* tem a ver com acontecimento, algo externo, que passa, o *me* sugere exatamente o contrário, algo interno, que me passa. Da mesma maneira, a experiência enquanto acontecimento é exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu, ela está em mim, em minhas palavras ou em meus sentimentos. É em mim onde a experiência tem lugar. Aqui agregamos três princípios criados por Larrosa (2011) para o *me*. O “princípio da reflexividade”, o “princípio da subjetividade” e o “princípio da transformação”.

O “princípio da reflexividade” (LARROSA, 2011, p. 7) caracteriza um movimento de ida e volta. De ida, porque a experiência supõe um movimento de saída de mim mesmo para algo externo, um encontro com o acontecimento; e de volta, porque a experiência supõe que o acontecimento me afeta, produz efeitos no que eu sou, nos meus sentimentos. O *me* também sugere que a experiência é sempre subjetiva, e o sujeito da experiência é sensível, vulnerável, capaz de deixar que algo lhe passe. Se é subjetiva, significa que a experiência é sempre de alguém, de um sujeito, que é particular, que não há experiência numa forma geral, apenas numa forma individual, portanto, “o princípio da subjetividade” (Op. cit., p. 7). Por fim, o “princípio de transformação” (Op. cit., p. 7) se faz nesse mesmo sujeito exposto e vulnerável, que está aberto à sua própria transformação. A experiência resulta numa formação ou transformação do sujeito por ele mesmo, e não de uma formação ligada à aprendizagem ou à educação, mas ligada à própria experiência do sujeito.

Por último, o verbo *passar* do *isso que me passa*. Esse *passar* transmite a ideia de passagem, de percurso, como uma aventura incerta que supõe riscos. Para o autor, a palavra experiência contém o *ex* de exterior e também *per* (radical indo-europeu) que tem a ver com travessia, caminho, viagem.

A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse *ex* de que falamos antes, para esse *isso* de *isso que me passa*. Mas, ao mesmo tempo, a experiência supõe que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. (LARROSA, 2011, p. 8)

A esse *passar* da experiência, a esse perigo da travessia, podemos chamar de “princípio da passagem”. O sujeito da experiência é um território de passagem, é passional, não ativo, sendo que essa passividade não tem relação em ser passivo ou ativo na lógica da ação, mas na lógica da paixão; não significa que ele seja incapaz de ação, mas é uma ação distinta daquela da técnica e do trabalho: eis o “princípio da paixão”. A experiência é uma paixão, e essa paixão pode referir-se a um sofrimento ou padecimento.

Há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada a ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. (LARROSA, 2002, p. 26)

A paixão pode referir-se ao outro, a paixão pelo outro:

A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LARROSA, 2002, p. 26)

Assim como a paixão pode referir-se a uma experiência do amor. O sujeito ama sua paixão, quer ser apenas a paixão, quer permanecer desejo, quer ser cativado, dominado por sua paixão. “O sujeito da experiência é como uma superfície de sensibilidade em que algo passa” (LARROSA, 2011, p. 8). Retomemos então, as várias dimensões da experiência:

- Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o *isso* do *isso que me passa*.
- Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o *me* de *isso que me passa*.
- Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o passar do *isso que me passa*. (LARROSA, 2011, p. 8)

POBREZA DE EXPERIÊNCIA

Walter Benjamin, nesse ensaio de 1933, mas ainda atual, chamado “Experiência e Pobreza”, relata sua preocupação com o mundo moderno que desvincula nosso patrimônio cultural de nossas experiências; Para ele, o indivíduo moderno é pobre de experiência, pois não tem nada a contar. Os indivíduos são como os quadros de James Ensor, onde as metrópoles são tomadas por uma grande fantasmagoria de pessoas, estão condicionados a uma vivência triste e totalmente desprovida de sentido.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens", e ficaram saciados e exaustos. (BENJAMIM, 1987, p. 119)

Agamben (2000) também questiona a possibilidade de o homem moderno ser capaz de vivenciar verdadeiras experiências:

O homem contemporâneo, tal como foi privado da sua biografia, encontrou-se desapossando da sua experiência: talvez a incapacidade de efetuar e de transmitir

experiências seja um dos raros dados seguros que ele dispõe sobre a sua condição. [...] É essa impossibilidade de a traduzir em experiência que torna a nossa vida cotidiana insuportável, mais do que alguma vez foi. (AGAMBEN *apud* VILELA, 2010, p. 52)

Segundo Larrosa (2002), a experiência é cada vez mais rara nos dias de hoje, em primeiro lugar pelo excesso de informação. Separar o saber da experiência do saber das coisas, é fundamental. Vivemos numa sociedade da informação, onde os meios de comunicação nos atropelam o tempo todo com uma tempestade de informações que nos distanciam do conhecimento. “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p. 22). Não só os meios de comunicação, como o ensino está baseado na necessidade de estarmos informados sobre tudo. Saber de coisas que antes não sabíamos, não quer dizer que adquirimos conhecimento; pelo contrário, a informação pode nos enganar, nos direcionar para caminhos obscuros e falsos. Nesse aspecto, a informação elimina nossas possibilidades de experiências, de construção de saberes, de discursos críticos e reflexivos, ela pode me tirar da ignorância (superficialmente), mas não me traz conhecimento como ao vivenciar uma experiência.

Em segundo lugar, pelo excesso de opinião. A opinião é fabricada pela informação e muitas vezes manipulada por ela. Larrosa (2002) coloca que quando a informação e a opinião se sacralizam, não deixando espaço para o acontecer, o sujeito individual torna-se o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, o suporte informado da opinião pública. Até mesmo dentro da ideia de “aprendizagem significativa”, o par informação/opinião pode causar certa confusão, deixando o sujeito ainda mais distante da experiência. Esse termo foi proposto pelo norte-americano David Paul Ausubel, em 1963, em contraposição às ideias behavioristas que predominavam na época. Para Ausubel, aprender significativamente “é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Quanto maior o número de links feitos, mais consolidado estará o conhecimento” (FERNANDES, 2011, p. 1). Ou seja, o processo de ensino precisa fazer sentido para o sujeito, e para isso, a informação recebida deverá interagir com os conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva desse sujeito.

Dessa maneira, a “aprendizagem significativa” se reduz, ao longo de toda trajetória do sujeito pelos aparatos educacionais, a meras opiniões críticas e pessoais sobre qualquer assunto. O sujeito, informado sobre qualquer coisa, opina, não havendo espaço para acontecimentos. “A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo” (LARROSA, 2002, p. 23). Essa reação tornou-se automática, às vezes obsessiva

porque a todo momento temos que ter um julgamento preparado sobre qualquer assunto. “Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência” (LARROSA, 2002, p. 23).

A experiência é cada vez mais rara, também por falta de tempo. A velocidade em que as coisas acontecem e a obsessão pelo novo, deixam o sujeito incapaz de silêncio; ele quer consumir notícias, novidades, está excitado o tempo todo e quer opinar, ser identificado, prever algo. E o acontecimento significa para o autor, exatamente o contrário, “o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto” (LARROSA, 2001, p. 282). Os acontecimentos, para os sujeitos incapazes de experiências, não têm conexão significativa, reduzem-se a estímulos fugazes e provocam falta de memória, já que a excitação momentânea é incapaz de deixar vestígios.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (LARROSA, 2002, p. 23)

E por fim, para Larrosa (2002), a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Primeiro, é necessário lembrar que para o autor, experiência não tem a ver com prática ou ação, e sim com sentido, paixão. E o trabalho suscita essa ideia de que a partir dele se adquire experiência, que o saber vem da prática, tornando-se assim uma mercadoria de troca. Tudo é pretexto para o sujeito moderno entrar em atividade, produzir ou regular algo, independentemente de estar motivado ou não, se faz sentido ou não, se tem desejo ou não, sempre quer mudar algo. Isso não quer dizer que o trabalho não possa ser lugar da experiência, às vezes no trabalho algo nos atravessa sem ser intencional, algo nos expõe. Mas quando isso acontece, é porque a lógica da ação ou da prática está suspensa, e o sujeito, aberto, disponível, vulnerável (LARROSA, 2011).

O SABER DA EXPERIÊNCIA

O saber que vem da experiência se distingue do saber científico e do saber da informação, pois, ele se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Larrosa explica que o saber da experiência é o “modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Esse dar sentido ao que nos acontece, está ligado ao subjetivo, revela o homem concreto e singular que pode ser entendido individual ou coletivamente. Se a experiência é *isso que nos passa*, e não *isso que passa*, significa que duas pessoas não podem viver a mesma experiência, mesmo que façam parte do mesmo acontecimento. Duas pessoas podem passar por uma mesma situação, por exemplo, a de assistir a um espetáculo de teatro que, por algum motivo, as atravessa profundamente. O que as atravessa é singular, e a experiência para cada uma delas será única. Assim, quem vivenciou uma experiência, a partir do acontecimento teatral, não poderia ensinar a alguém o que lhe passou, pois ninguém pode aprender da experiência do outro. E ainda, retornar ao mesmo espetáculo um tempo depois, não significa retornar ao mesmo acontecimento teatral, já que ele será outro e as possibilidades de experiências serão outras. Como nos fragmentos deixados por Heráclito, onde se lê que “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por que? Porquê da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)” (KONDER, 1981, p.8).

O saber da experiência ou a construção de saberes teatrais (no nosso caso) deve ser baseado na possibilidade de construir junto aos alunos, momentos propícios de acontecimentos, que poderiam ou não fazer sentido para cada um deles, tornando-se experiências únicas e intransferíveis. E quando dizemos “para cada um”, incluímos o professor que, enquanto sujeito da experiência, precisa estar aberto, vulnerável aos acontecimentos. Assim, na ida ao teatro, o professor propicia aos alunos, juntamente com os artistas, um acontecimento teatral (o espetáculo) que, por sua vez, vai atravessar ou não os alunos (espectadores), afetando subjetivamente cada um de formas diferentes, dependendo de sua abertura, disponibilidade ou mesmo de seu estado de espírito. Para que o professor seja também, sujeito da experiência, é necessário tornar-se espectador, despir-se de sua condição de educador para que o acontecimento teatral possa fazer sentido para ele também.

Dessa maneira, se ninguém pode se beneficiar da experiência de alguém, e se o aluno também não pode se beneficiar da experiência do professor, logo, o professor só poderá contribuir na construção de saberes dos alunos, na proposição de momentos inspiradores ou

acontecimentos. Neste aspecto, conduzir uma proposta de construção de conhecimento em teatro, não será sinônimo de transmissão de conhecimento. O professor deveria ser, como nos dizia Paulo Freire, um aventureiro, predisposto a diferença e a mudança e “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Quando o professor deseja propor um acontecimento teatral dentro da escola, através da montagem de um exercício teatral (ou uma peça, na linguagem mais utilizada por eles) conduzindo essa proposta de maneira impositiva – distribuindo falas, marcando cenas, fazendo figurinos, etc. – geralmente está tentando transferir conhecimento. Mas quando ele constrói toda a proposta em parceria com os alunos – discutindo ideias sobre o texto para que eles escrevam, propondo situações para que eles construam as cenas, propondo elementos para que os próprios alunos pensem o figurino, etc. – terá maiores chances de provocar acontecimentos e, em consequência disso, propiciar experiências.

Mas o professor pode perguntar-se: será que assim vai dar certo? E se eles estiverem com preguiça, e se as ideias não baterem e se tudo der errado? A dupla certo e errado, no teatro, pode ganhar contornos ruins na relação entre os envolvidos, pode ser confundida com aprovar ou desaprovar algo que alguém ou a própria pessoa construiu. Para Spolin (2007), os professores não estão totalmente livres da necessidade de aprovar ou desaprovar em um jogo teatral, no entanto, isso pode resultar na perda da experiência pessoal.

Buscando salvarmo-nos de ataques (desaprovação), construímos uma fortaleza e ficamos tímidos ou lutamos cada vez que nos aventuramos para fora. Alguns, na busca por aprovação, desenvolvem egocentrismo e exibicionismo; outros simplesmente desistem. Tentando ser “bom” ou evitando ser “mau”, porque não se consegue ser “bom”, podemos evoluir no modo de vida, necessitando sempre de aprovação/ desaprovação por uma autoridade. Assim a investigação e solução de problemas se tornam importância secundária. (SPOLIN, 2007, p. 37)

A necessidade de aprovar ou desaprovar algo, pode refletir-se numa ideia que privilegia um produto (num sentido mercadológico, consumista e distante de uma ideia de formação) em detrimento de uma proposta de trabalho. O produto teatral, quando é construído para ser exibido, ou para mostrar a quem quer que seja que o professor é competente e que os alunos entenderam tudo, parte do princípio da aprovação/ desaprovação. Em contraposição ao produto, considera-se uma ideia de processo, ou um melhor aproveitamento dos elementos que são utilizados na construção de um exercício cênico ou mesmo um jogo teatral, que não estão finalizados e não tem como objetivo final, uma apresentação.

Mas o processo, da mesma forma, pode confundir-se com ideias ligadas a progresso, a controle. A origem dessa palavra vem do Latim *procedere*; indica a ação de avançar que, por sua vez, pode pressupor direções e caminhos a seguir que, por consequência, levam a um produto. O binômio processo/ produto representa uma discussão complexa, principalmente no território educacional, e deve ser refletido com certo cuidado. Para Ryngaert (2009), torna-se inútil a oposição entre os dois, cada vez que se apresentam distantes do pensamento de formação do indivíduo.

A representação teatral já é um processo permanente de descobertas e exibição de fragilidades; o espetáculo está sempre em construção, a ideia de finalizá-lo pode dar a falsa impressão de que ele já está pronto. Ryngaert diz que o jogo, por sua vez, “nos levará justamente a considerar, no caso muito particular do teatro, as relações complexas entre processo e produto” (RYNGAERT, 2009, p. 31). O jogo abre outras portas, flexibiliza formas e autoriza tentativas, afinal, como defende o autor, a ambição de se criar uma representação gloriosa, pode esbarrar no ridículo, enrijecendo suas regras de funcionamentos. Pode ser mais valioso exibir um exercício “que se apresente como tal e tende ao espetáculo” (RYNGAERT, 2009, p. 31). Assim, não é conveniente nem a experimentação a qualquer preço, nem as imitações do espetáculo obrigatório.

Consideremos, portanto, a abertura para um público como uma possibilidade, não como um objetivo final que deve ser atingido a qualquer preço, sobretudo em detrimento dos indivíduos. O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis. (RYNGAERT, 2009, p. 32)

Sem a intenção de nos esquivarmos da discussão, mas tomando um direcionamento objetivado a partir das reflexões produzidas no Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT), utilizaremos a palavra *proposta*, ao invés de *processo* ou *produto*, até porque consideramos que se aproxima mais da ideia de *acontecimento* e *experiência*, já que está ligada à proposição, à sugestão. Numa proposta, todos podem opinar, dar pareceres, até mesmo conselhos, sem necessariamente impor uma condição, uma forma de fazer ou um caminho a seguir. Quem propõe, submete à apreciação; põe ante alguém para que seja examinado; oferece. Numa proposta que vise acontecimentos, não se pode antecipar resultados, já que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem *pré-ver* nem *pré-dizer*” (LARROSA, 2002, p. 28).

No entanto, poderia um professor sem nenhuma formação específica em teatro, conduzir uma *proposta* de ensino de teatro, ou melhor, de construção de conhecimento em teatro? Para

responder a essa pergunta será necessário, primeiramente, compreender de qual conhecimento teatral estamos falando: construir qual conhecimento? Pois nem o mais estudioso teatrólogo deve ser capaz de dizer tudo sobre teatro, mesmo que tenha estudado todos os filósofos teatrais ou que tenha montado todas as grandes peças escritas pelos mais importantes autores.

Um conhecimento que se constrói a partir da ideia de experiência não pode ser antecipado, *pré-dito*, *pré-visto*. A questão, então, não é o que se pretende que o aluno aprenda ou construa e sim, quais discussões estamos aptos a propor. É obvio que um professor que estuda quatro anos em um curso de graduação em Teatro, pode ter mais recursos para falar sobre essa linguagem do que outro que participa de uma oficina voltada para educadores, com carga horária geralmente pequena. Mas, mesmo não tendo o professor subsídios para trabalhar com o teatro enquanto área de conhecimento, acreditamos que possa contribuir na construção de outros conhecimentos teatrais ligados ao simbólico e à sensibilidade do aluno, alinhados à experiência estética. A seguir, trataremos desses assuntos.

Antes, porém, acreditamos que se o professor compreende o significado desses três elementos no teatro, poderá proporcionar acontecimentos em que a experiência por si mesma, será capaz de construir conhecimentos teatrais que estão ligados à subjetividade de cada um, ou dela dependem. No território educacional, o professor pode propiciar acontecimentos a partir do jogo e da ida ao teatro. Diversas manifestações simbólicas, sensíveis e estéticas, são experimentadas quando se joga e também quando se vivencia a experiência de espectador, desde que se respeite a liberdade e a individualidade de cada um, ou melhor, desde que se emancipe o aluno e que nos deixemos emancipar também. Assim, o acontecimento pode partir da vontade de outros (uma proposta de jogo), mas só se torna experiência de acordo com nossa própria vontade. É preciso, então, que o professor diminua sua expectativa sobre o que quer que o aluno aprenda, alimentando sua vontade de aprender. “Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (RANCIÈRE, 2002, p. 27).

O SACO MÁGICO DE YOSHI

Toda arqueologia de materiais é uma arqueologia humana. O que este barro esconde e mostra é o trânsito do ser no tempo e suas passagens pelos espaços, os sinais dos dedos, as raspaduras das unhas, as cinzas e os tições das fogueiras apagadas, os ossos próprios e alheios, os caminhos que eternamente se bifurcam e se vão distanciando e perdendo uns dos outros. (SARAMAGO, 2000, p. 84)

Sem nos prendermos a concepções clássicas sobre estética, como a teoria do belo de Baumgarten, a estética transcendental de Kant, ou ainda a teoria da arte de Hegel, e sem também nos distanciarmos muito, já que as ideias contemporâneas partem das ideias desses autores, tentaremos uma abordagem da experiência estética mais livre, a partir da leitura de alguns autores contemporâneos. Na confluência entre o fazer e o apreciar artísticos encontra-se, talvez, uma explicação para a estética enquanto experiência formadora. No fazer artístico, tem-se a busca do homem por uma forma de dar sentido ao mundo, através de criações que deixam registradas sua passagem por aqui e exteriorizam suas emoções e sentimentos. Na apreciação de um objeto artístico, a descoberta de novas experiências revela ao espectador sentimentos que expressam sua humanidade e o liberta para novas leituras de mundo.

Assim, a “estética é uma matriz de percepções e discursos que envolve um regime de pensamento, bem como uma visão da sociedade e da história. (...) designa uma forma de experiência e um regime interpretativo” (RANCIÈRE, 2011, p. 2-3). Para o autor francês, há uma confusão de ideias, denunciada pelo cruzamento de práticas artísticas e padrões de interpretação (por quem observa). Muitos pesquisadores tendem a distinguir as razões da teoria, das práticas artísticas e também dos afetos da sensibilidade quando, na verdade, “é esta confusão que nos permite identificar os objetos, os modos de experiência e as formas de pensamento que constituem a arte como tal” (Op. cit., p. 3). A prática artística e o discurso estético não podem ser dissociados, caso contrário seria o mesmo que extinguir a existência da arte, que existe apenas na medida em que é “enquadrada por regimes de identificação que nos permitem conferir especificidade às suas práticas e associá-las a diferentes modos de percepção e afeto e a diferentes padrões de inteligibilidade” (Op. cit., p. 3).

Furtado (2013), referindo-se à obra da pesquisadora polonesa Irena Wojnar, intitulada *Estética y Pedagogia*, explica como a estética pode contribuir para uma “educação do espírito aberto”, realizada pela arte. O processo de abertura do espírito deve ser intensificado na juventude, posto que essa fase “afeta todos os aspectos da vida interior e exterior, da vida atual e da que se projeta no porvir” (WOJNAR (1963) *apud* FURTADO, 2013, p. 91). A partir de quatro elementos, o jovem poderá ser afetado por uma atitude do espírito aberto: 1) o

aguçamento da percepção; 2) a ampliação da experiência; 3) o enriquecimento e o aprofundamento do saber; 4) o espírito criador.

O aguçamento da percepção ocorre no contato com a obra de arte, quando o espectador precisa intensificar seu olhar de maneira a sentir a obra em todos os seus detalhes. Não só a percepção das formas e cores da representação da obra, mas também a dimensão afetiva de seu significado. Um olhar atento e aberto para surpresas que acentue a dinamicidade do mundo e amplie as noções de espacialidade e temporalidade, que acrescente à ideia de beleza e harmonia (defendida por grandes filósofos) elementos grotescos e deformados, elementos do sofrimento, da tristeza e da dor; trazendo sutileza à sensibilidade do espectador. O segundo elemento, defendido por Wojnar, é a ampliação da experiência, sendo esta relativa ao homem mesmo e à sua vida exterior, “à descoberta de seu eu e de todos os problemas que incidem sobre ele, a uma síntese do vivido e do refletido, a um convite a se experimentar o mundo²⁷” (FURTADO, 2013, p. 92).

O enriquecimento e o aprofundamento do saber, terceiro elemento, está no modo como se percebe e se elabora a experiência, principalmente a do sentir. O momento criador torna-se uma síntese da interação do artista com a humanidade, sua problemática individual se relaciona com os fenômenos socioculturais e fornecem elementos para contextualizar a arte além do representado (pelo artista). O espectador utiliza sua imaginação para dar novo sentido à obra, fazendo da apreciação um momento criador. O quarto elemento, o espírito criador, é de natureza prática; sai das barreiras impostas pela observação e transforma a educação estética numa possibilidade de expressão, pois o jovem deixa de ser apenas espectador e assume o papel de criador, adquirindo confiança em si mesmo e encontrando seu próprio caminho. A experiência estética, dessa maneira, torna-se mais abrangente fazendo com que a sensibilidade afete o sujeito no seu modo de ver e de vivenciar a arte, não se fixando apenas num plano epistemológico. “Assim, é possível fazer da experiência estética uma evidência que se renova, de forma subjetiva, pela experiência do pensamento” (FURTADO, 2013, p. 93). A experiência estética apresenta-se como possibilidade emancipatória do sujeito, levando-o a dar sentido ao mundo por meio de sua sensibilidade e subjetividade, por meio de sua consciência de si como parte do coletivo.

Koudela (2006) referindo-se a Cassirer, diz que a forma estética não é simplesmente dada, não pode ser repassada por dados empíricos, mas deve ser produzida para que se torne consciente. Portanto, a experiência artística deve ser uma atitude dinâmica, tanto no artista

²⁷ O conceito de experiência de Wojnar, pode ser comparado ao de Larrosa, pois liga a descoberta de seu eu (si mesmo) à sua vida exterior (acontecimentos). A partir do acontecimento, ele descobre sua experiência.

como no espectador. A autora conclui que a beleza natural de uma paisagem é diferente de sua beleza estética. Ao andarmos por uma praia e admirarmos as cores, as montanhas, sentir o vento ou a maresia, temos a sensação de prazer, mas esse prazer ainda não é uma experiência estética. Precisamos elaborar as formas que constroem essa paisagem para nos tornarmos conscientes delas; é como formar um quadro dessa paisagem em nossa mente, dando significado à imagem estática. A essa imaginação, podemos denominar a capacidade do homem fazer símbolos – a representação de um objeto, evento, paisagem ou situação na ausência desse. Essa imaginação simbólica é fundamental para o desenvolvimento da inteligência. Koudela (2006) relata que Piaget distinguiu cinco condutas que consistem na representação de um significado por meio de um significante diferenciado, que serve apenas a essa representação e é definido pela passagem do estágio sensório-motor para o estágio objetivo-simbólico. Piaget enumera essas condutas da seguinte forma: “imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal (linguagem)” (KOUDELA, 2006, p. 29).

Goulart (2008) esclarece, a respeito de Piaget, que a imitação diferida é feita na ausência do modelo, quando a criança se torna capaz de imitar o gesto de adulto, horas depois que ele aconteceu. O jogo simbólico transforma objetos ou situações em símbolos. Quando a criança com algum objeto faz a representação de um cachorro que late, ou quando simula o sorriso da mãe para um ursinho, ela adentra o universo do faz-de-conta. “O desenho é uma forma de função semiótica situada entre o jogo simbólico, que também provoca prazer funcional, e a imagem mental com a qual partilha o esforço de imitação do real” (GOULART, 2008, p. 45). A imagem mental é a imitação interiorizada, e a linguagem permite à criança representar verbalmente os objetos ausentes, como quando diz ‘miau’ sem a presença de um gato.

O pensamento representativo só progride devido à função simbólica em conjunto, que destaca o pensamento da ação, e cria a representação. Portanto, não apenas a linguagem deve ser trabalhada na criança, mas todas essas formas de pensamento simbólico. Na criança pequena, o discurso não constitui meio de expressão, na medida em que ela ainda desconhece os códigos estabelecidos pela linguagem, que necessitam de uma articulação linear e lógica. Koudela (2006) defende a atividade artística na escola, não como recreação ou atividade periférica, mas como atividade principal por tratar diretamente com outros instrumentos semióticos. Ou seja, a arte trabalha com o jogo simbólico na criança, desenvolvendo sua inteligência antes mesmo que ela aprenda a ler e escrever.

Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o

próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de desenvolver através do pensamento racional e do discurso. (KOUDELA, 2006, p. 29-30)

Para Huizinga (1999²⁸), o jogo encerra um determinado sentido, isto é, tem uma função *significante*, o que implica a presença de um elemento não material, de difícil definição em sua própria essência como: “instinto”, “espírito”, “vontade”, “necessidade”. Tem um caráter profundamente estético²⁹, possui qualidades nobres como o ritmo e a harmonia, e se lança sobre nós como algo fascinante, cativante. Resumidamente, em se tratando das características formais do jogo, “poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como *não-séria* e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (HUIZIGA, 1999, p. 11).

O ator Yoshi Oida, em seu livro *O ator invisível*, conta que quando criança era enfeitiçado pelos filmes de ninja, muito populares no Japão, e queria se tornar um deles; na verdade, queria desaparecer de maneira mágica, tal como faziam. Então, sua mãe lhe deu um saco preto, dizendo que era um segredo mágico dos ninjas. Quando Yoshi se cobria com o saco e sua mãe indagava: “cadê o Yoshi?”, ele havia se tornado um ninja com poderes mágicos. Certa vez, sua mãe ao receber a visita de uma amiga, como de costume, perguntou: “o Yoshi sumiu, cadê ele?”. Sua amiga, não percebendo a brincadeira, bradou: “está ali dentro”, apontando para o saco. Naquele momento, o garoto Yoshi, entendeu o que estava acontecendo e explodiu em lágrimas. A brincadeira do saco revela que Yoshi operou uma distinção entre significado (ninja, tornar-se invisível) e significante (saco preto)³⁰, o que indica que ele foi capaz de lidar com a noção de representação, tornando presente algo que não estava diante dele.

²⁸ O texto original foi lançado em 1949.

²⁹ Pois, segundo Huizinga, há nele uma tendência a ser belo, se levarmos em conta a definição de estética por Baumgarten, em sua teoria do belo. Podemos usar as mesmas palavras para designar jogo e para descrever os efeitos da beleza: “tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião” (1999, p. 10).

³⁰ Ferdinand de Saussure (1916) chama de signo a combinação do conceito e da imagem acústica, substituindo respectivamente a ideia de coisa e palavra. Mais adiante, substitui novamente conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante, pois esses termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa entre si ou entre o total de que fazem parte. Em consequência ao princípio de arbitrariedade, podemos dizer que um signo pode desfazer a sua união, que um significante pode unir-se a outro significado qualquer, reciprocamente. Dessa forma a união que resulta num signo não é eterna, um significante não está colado a um significado, isso permite que uma língua se transforme, permite a variabilidade de sons e sentidos. “Assim, a ideia de *mar* não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (*boi*) tem por significante *b-ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (*Ochs*) do outro” (SAUSSURE, 1971, p. 81).

A PROPOSTA DO PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO

Criado para dar subsídios aos professores sem formação específica em teatro, o Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) do *Projeto Conexão Galpão* (BH), tinha o objetivo inicial de ajudá-los nos trabalhos em sala de aula, preparando o aluno para a ida ao teatro. Os professores recebiam uma apostila com diversas informações e instruções sobre o que fazer com o aluno antes, durante e depois da ida aos espetáculos oferecidos pelo *Projeto Conexão Galpão*. A apostila ainda contava a história do teatro resumidamente, e discutia a relação do espectador com os espetáculos desde a Grécia antiga até os tempos atuais. Mas o que mais atraía os professores eram os jogos teatrais, disponibilizados em fichas para que eles pudessem jogar com os alunos. Na verdade, a atração estava na receita pronta que o material fornecia, pois com as descrições desses jogos em mãos, eles poderiam “aplicá-los” mais facilmente. A maneira como o PAFT foi pensado inicialmente, influenciava essa atitude nos professores: eles podiam se espelhar em nossa atitude e repeti-la no contato com seus alunos. Durante a oficina, simplesmente tentávamos ensinar os professores a fazer como fazíamos, sem levar em conta a pouca vivência dos mesmos nessa área. Tínhamos a ideia de transferência de experiência, transmissão de conhecimento e, como dito anteriormente, esse formato tira a liberdade do outro em encontrar a sua própria maneira de aprender.

Com o passar do tempo, e já sob a influência dos autores estudados durante o Mestrado, passamos a buscar uma maneira de trabalhar focada na vivência do professor, e não no que ele poderia transmitir ao seu aluno. Nossa proposta, desde então, segue na busca de caminhos que proporcionem uma construção de conhecimento sobre o olhar simbólico, sensível e estético do professor. Sem a intenção de encerrar um formato ou finalizar uma forma correta de trabalhar com o teatro para educadores, construímos uma proposta na qual buscamos através de jogos, discussões e apreciação de espetáculos, momentos propícios a acontecimentos. Primeiramente, após se inscrever no projeto, a escola indica um professor para participar do PAFT, não sendo importante sua área de conhecimento, nem a maneira como é indicado (se por interesse próprio ou por interesse apenas da escola). Nosso primeiro contato com o professor se dá numa oficina, com duração de 8h/a, em dois encontros de quatro horas cada, e nela vivenciamos jogos lúdicos, jogos teatrais, fazemos experiências sensoriais, propomos leituras e refletimos sobre as vivências através das discussões. Em um segundo momento, o professor assiste a um dos espetáculos do Projeto, juntamente com os alunos. No terceiro encontro, ele retorna ao Galpão Cine Horto para um relato de suas vivências e reflexões sobre toda a proposta.

NOTAS SOBRE A OFICINA

A oficina realizada no Galpão Cine Horto, como foi dito, segue uma ideia estruturada em quatro categorias de jogos: sensoriais, lúdicos, intermediários e teatrais. Contudo, temos liberdade para propor novos jogos, sem nos prendermos a uma sequência específica. Geralmente, as novas propostas se encaixam em uma das quatro categorias mencionadas acima. Depois de um certo tempo, é inevitável a escolha natural de alguns jogos que sempre são propostos nas oficinas, pois trazem ótimas questões para serem discutidas e abrem um espaço amplo para acontecimentos. Para não nos estendermos muito, citamos apenas alguns que podem representar uma ideia geral de nossa proposta.

ALGUMAS NOTAS SOBRE A PROPOSTA DE TRABALHO DO PAFT

JOGOS SENSORIAIS - DE OLHOS BEM FECHADOS

Sempre iniciamos a oficina com um exercício sensorial denominado “de olhos bem fechados”, que permite receber os professores de maneira mais pessoal. Muitas vezes, o responsável pela indicação do professor na escola, não o informa corretamente do que se trata a oficina e ele, literalmente, “cai de paraquedas” no PAFT. Daí a importância de propor uma exposição gradativa, que não o deixe constrangido. O objetivo do exercício é possibilitar o livre jogo das sensações em cada participante. Antes de encaminharmos os professores até o local da oficina, dizemos que a partir daquele momento eles entrarão em um espaço mágico, de olhos vendados, e que o ingresso será o sapato: terão que entrar descalços. Os participantes são direcionados pelos monitores para o interior de uma grande sala escura, e sugerimos que relaxem e fiquem abertos para os eventos que possam acontecer naquele local. Produzimos, então, de maneira aleatória, sons através de instrumentos musicais e materiais diversos como água, panelas e folhas. Com ervas, pó de café, hortaliças e outros materiais que produzem cheiro, tentamos ativar o olfato dos participantes. Com ramos, penas, espumas e outras texturas, brincamos com o tato dos professores. Depois, todos são convidados para caminhar, ainda de olhos vendados, seguindo o som ou o cheiro com que mais se identificaram; e por fim, podem encontrar alguém no percurso para caminharem juntos. Quando retiram a venda dos olhos, contam ao(à) parceiro(a) escolhido(a) aleatoriamente no percurso do exercício, o que lhes passou ou que lhes aconteceu. O(a) parceiro(a) é o(a) responsável por apresentar o(a) novo(a) companheiro(a) e relatar ao grupo o que se passou com o(a) mesmo(a) durante o exercício.

O relato geralmente produz uma narratividade voltada para recordações da infância ou fatos marcantes na história de cada um. As propostas sensoriais que provocam a audição, o olfato e o tato, transformam-se em signos e são interpretados ou ganham significados relacionados à vida dos participantes. Os discursos mais recorrentes falam da memória de uma infância no interior, na roça, ou mesmo na capital, antes de tornar-se uma megalópole e ainda com o charme dos bondes, praças, ruas de terra e do verde das árvores que saltava das ruas e invadia as casas, tomando quintais e pomares. O triângulo, instrumento de percussão, lembra o sino das igrejas; o acorde grave da escaleta, o apito do trem; o cheiro das hortaliças e do pó de café traz recordações da casa da avó. O exercício provoca nos participantes uma reação simbólica, ou seja, o som, a textura ou o cheiro dos materiais (triângulo, escaleta, pena, pó de café) ajuda cada um deles a construir imagens e pensamentos que representam uma realidade que não está ali. O jogo simbólico tem um caráter de distanciamento da vida corrente, que “não significa evasão ou substituição do real por uma esfera fantasiosa, mas a evocação de uma realidade na ausência de qualquer objetivo habitual” (KOUDELA, 2006, p. 31).

Além de estabelecer o jogo simbólico nos participantes, a proposta sensorial traz a memória e o exercício da narrativa como importantes aquecimentos para iniciarmos um trabalho com teatro. O ato de contar o que lhe passou no jogo, já coloca a pessoa em exposição, transformando seu pensamento em palavras e, possivelmente, provocando uma mudança de postura corporal, mesmo que pequena. Em alguns casos, ouvimos que a pessoa não conseguiu se concentrar pois tinha medo de escuro; em outros, o participante não tirava o sapato; e até mesmo a sensação de sufocamento por causa da venda nos olhos, já ocorreu. Para alguns, uma experiência que os atravessa, tocando-os; para outros, não passa nada ou passa em outro lugar, como na experiência do medo, do sufocamento. É mesmo dessa forma que deve acontecer, já que a proposta do jogo sensorial enquanto possibilidade de *acontecimento*, não pode pressupor uma resposta, visto que o *acontecimento* é externo, não depende de quem joga, e sim de quem propõe. Basta lembrar do “princípio da alteridade” de Larrosa (2011), que coloca o *acontecimento* a cargo de “algo que não sou eu”, “que é outra coisa que eu”, independente de minha vontade. Quando encaminhamos para o espaço mágico, quando colocamos as vendas, quando tocamos um objeto sonoro, estamos tentando abrir possibilidades para o *acontecimento*; somos nós (monitores) que o propomos para que os professores o transformem ou não em experiência. Assim, o *acontecimento* pode ser comum a um grupo, como o exercício sensorial do PAFT que sugere um jogo aos participantes, mas é a reação sensível a esse jogo que abrirá a possibilidade de *experiência* em cada um, singularmente.

MAS ISSO É TEATRO?

O exercício sensorial também suscita uma pergunta aos participantes: *mas isso que fizeram é teatro?* Geralmente, há nas respostas uma profusão de ideias, provavelmente advindas do senso comum, que ligam o exercício a elementos comuns ao teatro, como “espetáculo”, “representação/interpretação”, “encenação”, “improvisação”, “cenas”, “dramatização” e “expressão”, e também a elementos cognitivos como “imaginação”, “criatividade” e “espontaneidade”. Levam em conta, nas respostas, um fazer teatral enquanto uma prática de atuação (ator/personagem), sugerem que ao imaginar a situação (o sino da igreja, o trem) estão incorporando os personagens desse cenário, ou quando caminham pelo espaço seguindo um dos estímulos, se dizem improvisando cenas. O fato de estarem experimentando um jogo simbólico, sensível, passa despercebido. Há uma tendência à teatralização da experiência sensorial, mas de uma maneira mental ou não corporal.

E a pergunta continua no ar: *o exercício que fizeram pode ser considerado teatro?* A pergunta é propositalmente dúbia. Pode sugerir tanto um fazer teatral prático, que remete à atuação, *mimeses*, criação de cenas e espetáculos, quanto uma abordagem filosófica, no sentido da experiência, relacionada a um pensamento mais subjetivo de teatro que, por sua vez, pode significar pesquisa, estética, linguagem, reflexão, jogo, etc., ligando-nos a uma ideia de que teatro não é apenas espetáculo, que pode ser experimentado enquanto linguagem “que fala antes das palavras, gestos que se elaboram antes dos corpos organizados, máscaras antes das faces, espectros e fantasmas antes dos personagens³¹” (DELEUZE, 1988, p. 35).

Se seguirmos o primeiro raciocínio, a resposta poderia ser não. O exercício sensorial não era teatro, já que não dispúnhamos de atores nem de uma plateia ou pessoas com intenção de atuar para alguém com intenção de assisti-lo. O espetáculo sem a plateia é como um quadro que ninguém viu; só expressa sentido para o artista que o fez. Se o segundo raciocínio estiver em foco, poderíamos dizer que sim, era teatro, pois cada um pode, à sua maneira, captar e expressar esteticamente a realidade dos sentidos humanos. No olhar da experiência, cada pessoa tem que decidir por si mesmo o que é teatro ou não, respeitando a individualidade de seu pensamento.

³¹ Deleuze (1988) refere-se a Nietzsche e sua ideia de um teatro da repetição, em oposição ao teatro da representação. Nietzsche queria renovar os meios de expressão do pensar filosófico e propõe que o filosófico seja irrigado com a arte, tornando possível um novo pensamento.

O ESPETÁCULO

Vale a pena esclarecer que, do ponto de vista da experiência, cabe à pessoa definir se uma coisa é teatro ou não. Apenas ela pode construir seus significados e estabelecer elos com outras linguagens; mas se essa reflexão sobre o exercício sensorial partir de uma referência espetacular, ou mais especificamente do espetáculo teatral³², podemos considerar questões difundidas e discutidas há muito tempo pelas pessoas do teatro, para contribuir na construção desses saberes. Para muitos autores, se é espetáculo faz-se necessário a presença do público, de um espaço e de quem atua. O diretor teatral Peter Brook definiu uma ação cênica assim: “posso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço enquanto outro observa. Isto é suficiente para criar uma ação cênica” (BROOK, 1970, p.3). E ainda, podemos acrescentar mais um elemento, “o assunto”, como denomina Brook: “durante o espetáculo, o relacionamento é ator/assunto/plateia” (Op. cit., p.57). A ideia de fábula e enredo ou tema, tornou-se clichê devido às conotações norteadoras que sugerem, por isso a preferência por “assunto”. Esta palavra ainda não está desgastada e pode se constituir fio condutor ou problematização, ao invés de texto. Atravessar um espaço é suficiente para caracterizar uma dramaturgia da cena.

Sendo assim, qualquer lugar pode ser um espaço de teatro? De um banheiro a um estádio de futebol? Desde que tenhamos, neste espaço, os atuantes, pessoas assistindo e um assunto? Essas são perguntas utilizadas com certa frequência no PAFT, que nos ajudam na reflexão sobre o espetáculo teatral. Pupo (2001) clarifica a ideia de espaço cênico, o que abre margem para associações no trabalho do professor dentro da escola:

Quando se tem em mente o princípio de que é a partir do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de “espaço adequado” para a ocorrência do teatro. É ele, jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria a área da representação. A escolha de espaços que permitam diferentes relações entre as esferas de quem atua e de quem assiste, ou, até mesmo, que cheguem a pulverizar a distinção entre elas, torna-se assim altamente significativa. (PUPO, 2001, p. 183)

Se é do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, qualquer espaço pode servir para uma apresentação teatral: o banheiro, a cozinha, as salas, os corredores da escola, todos os lugares. Geralmente, os professores encontram muitas dificuldades na escolha de espaços para a apresentação ou criação teatral. A referência do palco italiano ainda é predominante, e mesmo

³² Falamos especificamente do espetáculo teatral, sem levar em conta a performance, a dança, o circo e outras formas de espetáculos, que podem trazer outras questões que diferem das especificidades do teatro.

que a escola não tenha um auditório ou um teatro neste estilo, a tendência é representá-lo de alguma maneira em outros espaços, colocando tecidos como cortinas e a plateia defronte ao “palco”. Em muitos casos, professores e alunos criam toda a cena em um determinado espaço, e para conseguirem um número maior de espectadores, levam-na para uma quadra. O espaço é parte da criação, e é bom que seja pensado desde o início. Mesmo que se crie uma relação palco/plateia no estilo italiano numa sala de aula pequena, transferir essa relação para uma quadra de futebol, provavelmente deixará os alunos perdidos, sem referência espacial, inseridos numa outra dinâmica. Almeida-Junior chama a atenção para esse fato:

A escolha de espaço para uma apresentação teatral não deve ser aleatória, uma vez que, tal escolha, interfere e interage em todos os níveis da dinâmica teatral, a saber, na construção da personagem, na encenação, na dramaturgia ou na recepção teatral, uma vez que os processos de comunicação no teatro dependem do tipo de espaço onde se inserem; e fundamentalmente interfere na dialética sociedade / teatro. (ALMEIDA-JUNIOR, 2007, p. 182)

Podemos acrescentar outro elemento à referência de teatro, não apenas enquanto espetáculo, mas também enquanto experiência: o efêmero. É fundamental que o espetáculo seja ao vivo, faz parte de sua essência a efemeridade, a imprevisibilidade das ações e da reação do público. Se assistirmos ao vídeo de uma peça, já não se trata do espetáculo, e sim de outra linguagem com suas especificidades. Assim como o cinema ou a TV (novelas, seriados), o vídeo do espetáculo possui quem atua, um espaço, quem o assiste e um assunto, mas prescinde do efêmero. Então, o futebol é um espetáculo teatral? Tem quem atua (os jogadores, o juiz, os técnicos), o espaço (arena), o assunto (as regras, os conflitos, as disputas), a plateia e é efêmero. Almeida-Junior traz uma questão fundamental para essa discussão, principalmente em relação ao espaço teatral na escola. “Se todo lugar pode ser um espaço teatral, especificamente um lugar teatral, o que seria um espaço não teatral? (...) o que transforma qualquer lugar em um lugar teatral? Quais são as condições para isso? Todo lugar é um lugar teatral?” (ALMEIDA-JUNIOR, 2007, p. 181). Faz-se necessária, então, uma intencionalidade. No futebol, a intenção dos jogadores, técnicos, plateia é outra, é o esporte, a competição, etc. Para o autor, a intenção de que um local seja determinado à ação teatral, é fundamental para a definição de um lugar teatral, tanto para quem atua, como para quem assiste. Vale a citação de Gama (2014) que traz um elemento poético do teatro:

O teatro se configura como mediação metafórica da realidade, onde não há a necessidade de se privilegiar a ilusão de contiguidade. O campo do teatro está próximo da poesia, do mito, do sonho, da ciência e do abstrato, permitindo converter tudo isto em metáforas que direta ou indiretamente possibilitam indagar, decifrar e pensar o presente. (GAMA, 2014, p. 8-9)

Ele, então, não é um espelho da realidade e sim, um tradutor de experiências vivenciadas pela sociedade.

JOGOS LÚDICOS – *NÓ E ALI BABÁ*

Chamamos de jogos lúdicos as brincadeiras cantadas, de faz de conta e de roda, jogos tradicionais, jogos de mãos e copos, etc. Pereira (2005, p. 20) denomina “estado de brinquedo” a ação de identificação do jogo ou as “características que indicam um certo modo de perceber o ato de brincar”. O autor afirma que esse estado indica que o ato de brincar é consciente, voluntário, delimitado no espaço e no tempo, incerto, não se relaciona com produção, tem regras acordadas e conteúdo fictício ou imaginário. “Lúdico vem daí, do Latim *ludere*, que significa ilusão. Então, todo gesto lúdico é imaginativo” (PEREIRA, 2005, p. 21). No meio teatral, utilizamos de forma corriqueira a expressão “jogos dramáticos”, ou *dramatic play*, que também diz respeito à brincadeira espontânea, ao faz de conta comum a toda humanidade, que “se caracteriza pela experiência do agir *como se* e pela transformação constante” (PUPO, 2010, p. 221).

Como vimos anteriormente, os adultos e principalmente as crianças tem essa capacidade, intrinsecamente humana de simbolizar, colocando-se no lugar do outro, representando o mundo. Para Pupo (2010), a criança, assim, como o adulto, tem consciência de estar formulando uma ficção, mas se deixa absorver por ela de maneira mais profunda. Costumamos utilizar esse tipo de jogo nos momentos iniciais da oficina, no retorno do lanche ou após uma longa conversa. Os jogos lúdicos que usamos não visam destacar um ou outro, desenvolvendo um jogo mais coletivo. O jogo do “Nó” pode ser jogado da seguinte maneira:

Os jogadores formam um círculo com as mãos dadas. O professor, de mãos dadas com os jogadores à sua esquerda e à sua direita, atravessa o círculo, passando por baixo das mãos dadas de dois jogadores que estão do lado oposto do círculo. Mudando a direção, girando em volta de si mesmo e em forma de serpentina, a ponta da linha atravessa outros pontos do círculo, amarrando o grupo como um nó, incapacitando-o de se mover. Em seguida, o grupo começa a se desenrolar a partir desta posição, liderada pelo professor, até que todos os jogadores estejam desvincilhados e o círculo volte à posição inicial”. (SPOLIN, 2007, p. 61)

Costumamos propor aos alunos uma variação: depois de observar quem está à direita e à esquerda, bem como, as mãos que estão dadas, pedimos ao grupo para que soltem as mãos e caminhem livremente pelo espaço, reduzindo as distâncias aos poucos. Quando estivermos caminhando bem próximos, paramos e tentamos encontrar as mesmas mãos (sem perder quem estava do lado direito e do esquerdo, e também qual mão estava dada) sem sair do lugar. Feito

isso, o grupo precisa voltar ao círculo, como no início do jogo. Duas regras são importantes: não vale falar nem soltar as mãos, mas podemos cantar uma música³³ para evitar as falas.

É fato que nunca vimos um grupo que conseguisse fazer toda a brincadeira sem falar, e muitas vezes algumas pessoas soltam as mãos para ajudar a desembaraçar o nó. Isso não significa que ela esteja boicotando o jogo. As regras são acordadas no coletivo, mas burlá-las criando outras com o parceiro a quem as mãos estavam dadas, faz parte do jogo. Burlar a regra de uma brincadeira é parte da brincadeira, e não fará com que a criança ou o adulto, passe a ser um mau-caráter na vida real. Usar o fato para dar uma lição de moral em quem burlou, é confundir o livre brincar com a ideia de transmissão de conhecimento, no sentido que lhe dá Paulo Freire (1996), e pode trazer certo prejuízo na promoção do acontecimento, no caso, o jogo do Nó. Se o acontecimento, como dissemos, não pode antever uma resposta, na proposição de um jogo não podemos querer que alguém aprenda alguma coisa. O brincar perde o sentido de liberdade, de criação, de surpresa, de descompromisso. O jogador é quem cria sua intencionalidade no brincar.

No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando. (PEREIRA, 2005, p. 21)

Burlar a regra de não falar nesse jogo, pode levar à tentativa de dizer ao outro o que ele deve fazer. Assim, o jogador não cria uma intenção ou cumplicidade com o outro, mas quer impor-lhe o que deve fazer (se deve passar por cima, pelo lado ou por baixo), tirando a autonomia do brincante (e a possibilidade de experiência) que pode descobrir por si só esses caminhos.

Outro jogo bastante utilizado no PAFT é o “Ali Babá”. Nele, os participantes em roda repetem a frase “*Ali Babá e os 40 ladrões*” de maneira cantada. Cada frase equivale a um compasso. No primeiro compasso, juntamente com a frase, um jogador faz um movimento que deve ser observado por quem está logo depois, na sequência da roda. Esse, por sua vez, imita o mesmo movimento assim que o primeiro terminar, iniciando outro compasso. O terceiro jogador na sequência da roda, deve ficar observando o segundo, pois assim que ele terminar o compasso, deve iniciar o mesmo movimento. Enquanto faz o movimento, o terceiro jogador precisa continuar observando o segundo, já que esse fez o movimento que imitou do primeiro jogador e agora tem que fazer o seu movimento. Assim, o terceiro jogador terá que imitar

³³ Costumamos cantar assim: *Fia fiafia ó Maninha fia fiafó/ vai tecendo a roda, ó maninha/ até formar o nó!* O grupo pode usar a melodia para criar outra letra para desfiar o nó.

também o segundo movimento criado pelo segundo jogador, enquanto o quarto jogador inicia o primeiro movimento que acabou de observar do jogador anterior, o segundo movimento que vem em sequência e o terceiro movimento, já que o terceiro jogador, no terceiro movimento, terá que criar um novo. E assim por diante, o jogador precisa apenas observar os movimentos do jogador que está antes dele e imitá-los um compasso atrasado. Quando o jogador anterior para, significa que ele (o jogador da vez) precisa inventar o seu. O importante é sempre respeitar o tempo inteiro do compasso, para fazer a troca do movimento³⁴. É comum nesse jogo, os jogadores se assustarem com tantos movimentos a memorizar que acabam errando e desistindo quando, na verdade, basta observar o jogador anterior (ver quadro 1 abaixo).

Quadro 1 – Jogo “Ali Babá” – sequência de movimentos em cada compasso

Compassos	1º jogador	2º jogador	3º jogador	4º jogador	5º Jogador
1º Ali Babá e os 40 Ladrões	Mov 1	-	-	-	-
2º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	Mov 1	-	-	-
3º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	Mov 2	Mov 1	-	-
4º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	-	Mov 2	Mov 1	-
5º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	-	Mov 3	Mov 2	Mov 1
6º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	-	-	Mov 3	Mov 2
7º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	-	-	Mov 4	Mov 3
8º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	-	-	-	Mov 4
9º Ali Babá e os 40 Ladrões	-	-	-	-	Mov 5

Legenda: Mov = movimento

³⁴Transmitido por Dayane Lacerda – BH

A ideia de memorização, nesse caso, está ligada a uma forma de aprender e fixar um conteúdo, já que o tempo todo temos que memorizar coisas para não sairmos prejudicados nas disciplinas. Muitos jogos são utilizados com esse fim e podem obter sucesso nesse aspecto, mas dificilmente provocarão experiências. Pereira (2005) relata que para a criança, é necessário o brincar, assim como o aprender; um não precisa eliminar o outro. O que importa é como percebemos e encaminhamos “o movimento que a criança faz no que se refere ao gesto de estar brincando” (Op. cit., 2005, p. 26). A brincadeira é uma maneira de se expressar. Sendo assim,

a partir do momento em que uso o brincar como simples ferramenta de ensino, eu privo a criança do exercício de reelaborar uma dada realidade e dar novos significados às coisas em sua volta. Porém, se entendendo o brincar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem. (PEREIRA, 2005, p. 26)

JOGOS INTERMEDIÁRIOS – PIFPAF E ERA UMA VEZ UM HOMEM

O nome “jogos intermediários” foi criado por nós, mas são na verdade jogos lúdicos que, de alguma forma, passam a distribuir o foco do jogo para alguns jogadores sem criar, no entanto, uma relação explícita entre jogador e plateia. No jogo teatral, geralmente, essa relação é mais clara, como numa distribuição no espaço de quem joga e quem o assiste. Os jogos intermediários dão alguma função a alguns jogadores sem criar uma plateia, ou seja, os outros continuam jogando, como no caso dos jogos *PifPaf*³⁵ e *Era uma vez um homem*.

O jogo “*PifPaf*” se inicia em roda, com uma pessoa no centro que aponta para alguém e fala “PIF”. Esse alguém se abaixa e as duas pessoas ao lado (esquerdo e direito) apontam uma para outra e dizem “PAF”, quem falar primeiro permanece no jogo, e quem falar por último fica sentado até o fim. As duas últimas pessoas que sobram, fazem como um duelo, de costas: caminham na direção contrária uma da outra, até a pessoa do centro dizer “PIF”. Assim como no decorrer do jogo, quem falar “PAF” primeiro, vence a brincadeira. Uma observação importante: se quem está no centro disser “PAF”, os outros tem que falar “PIF”. Esse jogo coloca um jogador no centro da roda, e é ele quem direciona o foco para os outros, caracterizando-o, a nosso critério, de jogo intermediário. Esse jogo não expõe muito os jogadores, tal como em outros, já que a função de quem está no foco é bem simples. O que chama bastante atenção, principalmente a dos professores, é o fato de o jogo simular um duelo

³⁵Transmitido por Eugênio Tadeu – BH

com armas em punho. Essa simulação reflete a discussão anterior acerca do brinquedo como ferramenta, pois a preocupação está no incentivo à violência que a brincadeira poderia sugerir. Mesmo que os professores não fiquem preocupados, resta o receio do estranhamento da escola e da comunidade.

Voltamos, então, ao pensamento de Pereira (2005) quando denomina “estado de brinquedo” à percepção do ato de brincar. A criança se reconhece brincando e pode entrar e sair da área da brincadeira quando quiser; ela sabe diferenciar o que é ficção e o que é realidade. O fato de imitar um revólver com as mãos, indica que ela usa sua imaginação no sentido do faz de conta, um universo que lhe dá liberdade para significar o mundo à sua maneira. Penalizá-la por brincar de bang-bang ou de polícia e ladrão, pode reforçar o universo real da violência e confundi-lo com o universo da ficção. É diferente “brincar” com uma arma de verdade, como acontece em muitos lugares de nosso país, uma vez que as consequências dessas brincadeiras são reais, refletidas no mundo real. No “estado de brinquedo” existe a consciência de que as consequências serão de mentirinha; a intenção é brincar, e não praticar violência.

Em “Era uma vez um homem³⁶”, os participantes precisam repetir o texto: *“Era uma vez um homem, que tinha um buraco no dente. Dentro desse buraco tinha uma caixinha. Dentro dessa caixinha tinha um papelzinho. Nesse papelzinho estava escrito assim....”*. A ideia inicial do jogo é que cada um fale à sua maneira esse texto, colocando intenções na voz. É um jogo que expõe mais os jogadores, que precisam se dar tempo para conseguir dizer toda a frase e ainda criar variantes de intencionalidades. Podemos dar asas à imaginação e acrescentar variações nesse jogo, sendo ele bastante utilizado após os participantes colocarem as intenções e colorir a história. Assim, podem acrescentar o quiserem ao texto, colorindo-o e transformando-o numa outra história. Por exemplo: *“Era uma vez um baita homem grande de nariz achatado e com um buraco negro no dente. Dentro desse buraco negro que era fundo como um poço, tinha uma caixinha amarrada a uma corda de náilon vermelha. Puxei a corda. Surpreso. Suspiro. Pausa. Dentro dessa caixinha que já estava melecada de baba, tinha um papelzinho amassado e com listras laranja. Nesse papelzinho, que sorratamente abri, estava escrito assim....”*.

O diálogo que acontece entre duas pessoas ressoa nas outras, de maneira intimista, estabelecendo uma comunicação entre jogadores atuantes e também entre eles e os jogadores que os assistem. O jogo estabelece uma relação mais teatral no sentido de mostrar-se para o outro sem, necessariamente, perder o formato de roda (comum a muitos jogos lúdicos). O fazer

³⁶ Transmitida por Isabel Rodrigues Silva – BH

de conta aqui, começa a ganhar outro significado, mais abstrato, em que a aprendizagem “situa-se no fato de que o signo teatral, ao mesmo tempo em que remete a algo no mundo, é também elemento de uma prática significativa objetivada na performance do jogador” (PUPO, 2001, p. 182-183).

Este jogo traz questões muito interessantes para a reflexão do professor. É muito comum na escola, o professor estruturar uma atividade teatral em torno de uma fábula ou de um enredo, geralmente dando mais ênfase no texto como o ponto de partida para a criação. O jogo “*Era uma vez um homem*” ajuda a desarticular essa ideia, pois a construção narrativa, na medida que evolui para colorir a história, pode apresentar resultados inesperados como: a não linearidade dos fatos, a criação de hipóteses absurdas, ou uma simples expressão *non sense*. Algumas vezes, os professores tentam moralizar ou pedagogizar a história, resolvendo-a com a escovação do dente podre do homem ou com uma lição de como escovar direito os dentes, mas, de toda maneira, a construção narrativa não segue num sentido linear, e raramente se aproxima da ideia de enredo. Pensar que a performance do jogador é a prática significativa do jogo, faz com que a criação passe a ser conduzida por ele, o que ajuda na troca de um foco que era textual e direcionado por outra pessoa, passando a ser corporal, partindo de si mesmo.

JOGOS TEATRAIS – MALA DE HISTÓRIAS

Depois de Viola Spolin (1979), é praticamente impossível ouvir sobre jogos teatrais e não associar automaticamente ao método desenvolvido pela autora. Segundo Koudela (2006), o teatro como vemos hoje, realizado em grupo, a partir da criação coletiva, teve início na década de 60 com o movimento *off-off-broadway* nos Estados Unidos. Na época, muitos grupos dedicavam-se aos *workshops* para desenvolverem novas técnicas de comunicação no teatro, e o sistema de Viola Spolin é decorrente desse processo. Spolin (2007) mostra que o processo de atuação no teatro, deve ser baseado em jogos. Na relação criada a partir do jogo, o participante pode desenvolver sua capacidade criativa e sua liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas pelo jogo. Para a autora, os jogos são sociais e baseiam-se em problemas a serem resolvidos coletivamente, a partir da improvisação. Esse problema é o objeto do jogo que chamamos de *Foco*. Além das regras específicas de cada um, os jogos ainda contêm uma estrutura baseada no “Onde, Quem e O Que”, que ajuda o participante no momento do improvisado, a imaginar e criar o local do jogo; ou *onde* o jogo se passa, *quem* são os personagens e *o que* estão fazendo.

No Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT), devido ao pouco tempo, não entramos nos jogos teatrais (*Spolin Games*), pois levariam a uma visão superficial desse sistema. Assim, limitamo-nos a falar do jogo no teatro e das principais diferenças entre ele e os que mencionamos anteriormente. Ao citarmos jogos teatrais, então, referimo-nos a uma prática que, a grosso modo, “visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjeto) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade” (KOUDELA, 2006, p. 44). No jogo do faz de conta, a criança assimila uma situação e brinca com ela de forma espontânea, fantasiosa. Quando entra na fase de entendimento do ato de se mostrar para outro alguém, não apenas assimila, mas

se preocupa em aproximar ao máximo o símbolo da realidade representada. No jogo, procura dar realidade a objetos e situações por meio do gesto. Evidentemente a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA, 2006, p. 45)

O jogo “*Mala de Histórias*³⁷” pode estabelecer essa consciência de comunicação com a plateia. Nesse jogo, os participantes dividem-se em grupos. Enquanto um grupo joga, o outro fica como plateia. Um jogador fica responsável por tirar objetos de uma mala (sem falar, apenas mostra ou faz uma ação com ele), enquanto os outros começam a contar uma história. À medida em que os objetos são retirados, os jogadores devem acrescentá-lo à história, não importando o rumo que ela estava tomando. O jogador deve, somente, encontrar maneiras de fazer com que o objeto apresentado seja incluído em sua narrativa. Os jogadores podem apenas narrar ou agir enquanto narram, e cada grupo pode criar o seu jeito de jogar. Os jogadores precisam dar um significado aos objetos que saem da mala para que plateia entenda o sentido de sua construção narrativa ou gestual. Essa narração ou gesto, traz o símbolo representado pelo jogador, que chega decodificado para a plateia a qual, por sua vez, poderia representá-lo de outra maneira, já que também vê o objeto sendo retirado da mala. Consciente disso, o jogador percebe-se usando a linguagem artística do teatro e por meio do gesto ou da fala, expressando-se através dela.

No relato de uma professora que trabalha em uma instituição filantrópica ligada à religião Católica, isso fica claro quando seu aluno percebe-se comunicando com a plateia por meio do teatro. Ela conta que ao retirar uma boneca da mala, o menino não se conteve e bateu nela, e a plateia de colegas da mesma idade (entre 8 e 10 anos) pôs-se a rir. O menino,

³⁷ Transmitido por Camila Morena –BH

percebendo que o que provocou o riso foi sua ação de bater, deu novamente um soco na boneca, dessa vez de forma menos tímida, arrancado mais gargalhadas da plateia. E assim foi até a intervenção da professora, que aproveitou a ocasião para dar uma lição de moral no garoto, questionando-o se gostaria que fizessem com ele o mesmo ato violento que havia feito com o objeto.

Consideramos ter sido um ato desnecessário, primeiramente porque a criança, como dito anteriormente, sabe distinguir entre o que é ficção e realidade, ou melhor, na sua idade já pode representar essa realidade de forma objetiva para se comunicar com a plateia. Mesmo que estivesse representando um ato violento, que presenciou em casa ou em outro lugar, saberia separar o momento da brincadeira teatral, já que esse momento não é uma extensão de sua vida e sim, uma realidade representada. Desnecessário, também, porque a iniciativa da professora pode ter reforçado um ato violento em detrimento do jogo teatral. A experiência vivenciada pelo aluno diz respeito à sua ação e à resposta da plateia: ele repetia a ação de bater porque era correspondido com gargalhadas. Isso é uma descoberta única, um aprendizado que não pode ser ensinado, só se aprende vivenciando, jogando, brincando, estando aberto para os *acontecimentos*, como fez o garoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) insere-se no universo da escola no intuito de contribuir com o professor na proposição de acontecimentos teatrais, para que o aluno construa sua própria experiência. Concluímos que o PAFT tem uma importante função de provocar o interesse pela busca de um conhecimento em teatro, mas que devido ao pouco tempo que oferece, não se concretiza como um curso de formação teatral, que seja suficiente para que o professor atue como um especialista. Nossa ideia é propor acontecimentos para o professor, e não para que ele reproduza na escola. Acreditamos que vivenciando sua própria experiência em teatro, o professor possa compreender as possibilidades de construção de um conhecimento sensível, estético e simbólico e, assim, tornar-se um provocador de acontecimentos dentro da sala de aula. A busca por uma formação mais completa deve partir dos interesses dele em ampliar o leque de possibilidades que o teatro pode oferecer.

É importante ressaltar que a ideia de experiência não pode ser confundida com o que se aprende. A experiência possibilita a construção de conhecimentos, que pode ou não acontecer. Propomos o *acontecimento*, mas não controlamos a experiência, o acontecer de uma experiência. Em outras palavras, a experiência é o objetivo, e não o que ela pode ensinar, porque

está entre o acontecimento e o porvir. “A arte não está nem no artista, nem na obra, nem no espectador, mas na experiência, ou seja, no que acontece *entre* a obra e o espectador ou *entre* o espectador e a obra” (LARROSA, 2010, s.n.). Esse *entre* ressoa como *talvez*, o que *talvez* se passe entre o acontecimento e o porvir. Porvir, para Larrosa (2001), é aquilo que não se pode antecipar, nem ter expectativas, muito menos fabricar, não deve ser pensado enquanto futuro, mas enquanto presente, nascimento. O futuro está relacionado à continuidade do tempo, e o porvir, à descontinuidade. O futuro tem a ver com conquistar saberes para não perder tempo; o porvir tem o tempo como possibilidade de recepção de um sujeito paciente. Dessa maneira, o *talvez* se dá como possibilidade entre o acontecimento e o porvir de um sujeito.

O *talvez* leva a pensar a vida do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar, ou, em outras palavras, do que não depende do nosso saber, nem do nosso poder, nem da nossa vontade. (LARROSA, 2001, p 288)

É o aluno, então, quem faz com que o acontecimento ressoe nele e construa sua própria forma de ver o mundo. Assim, os professores que participam do PAFT constroem seu entendimento sobre teatro, jogando, brincando de forma divertida, assim como faz a criança, mas sem tornar-se uma igual. A imagem da infância, para Larrosa (2001), se constitui *acontecimento*, ou seja, uma figura da abertura, do porvir, da libertação, do *talvez*. Muitas vezes, os próprios professores falam em voltar a ser criança para poderem aproveitar melhor uma brincadeira quando, na verdade, eles precisam apenas renovar sua capacidade de ver o mundo. Para Larrosa (2006), o caminho para encontrar esse espírito de criança não está na rememoração, nem num retorno à infância, mas na “cuidadosa renovação da palavra e uma tenaz pré-ocupação em dar forma às coisas da natureza e dos homens, em ler o mundo de outra maneira, da qual possa surgir um começar plenamente afirmativo, formalmente selvagem” (LARROSA, 2006, p. 46).

Assim como fez a professora que chamou a atenção de seu aluno por ter batido na boneca, após as reflexões no PAFT, ela continuou procurando por formações em teatro, participou mais duas vezes do PAFT e ainda indicou todos os educadores da instituição onde trabalha para participar. De alguma forma, após seu contato sensível com o teatro, ela reorganizou seu modo de ver o brincar de seus alunos, agora não mais como ferramenta para moralizá-los, mas como o livre ato de se expressar através do jogo. Brincadeiras que outrora eram proibidas na instituição porque faziam alguma alusão à violência, foram liberadas e, segundo a professora, deixaram de ser praticadas pelos alunos que antes as jogavam porque era divertido tê-las como segredo. Na verdade, a proibição trazia um efeito antimoralista ou contra

o moralismo, pois os alunos ignoravam as ideias didáticas para se aventurarem no risco de serem repreendidos. Uma maneira de protestar contra uma ideia de futuro já dita, já prevista pelos professores, já imposta pela sociedade, já calculada no tempo, ou como disse Larrosa (2001), uma maneira na qual o indivíduo fabrica-se a si mesmo, chega a ser alguém – como se ainda não o fosse.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do espaço teatral e o ambiente escolar. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 1, n. 2, p. 180-184, 2007.

BÁRCENA-ORBE, Fernando; BONDÍA, Jorge Larrosa. Pensar la educación desde La experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogía**, n. 40-1, p. 233-259, 2006. [Caderno Mais, nº 423, p. 18].

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Obras escolhidas, v. 1. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. [p.114-119]

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FERNANDES, Elisângela. **Devid Ausubel e a aprendizagem significativa**. In: Revista Nova Escola, n. 248. Título original: A ponte para aprender. Dezembro, 2011. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>. Acesso em: 21/02/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. [Col. Leitura, 1996].

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Cultura, Arte, Estética e Educação: disjunções ou confluências?. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (Org.). **Arte, Estética e Formação Humana**: possibilidades e críticas. Campinas, SP: Alínea, 2013. [p.73-96]

GAMA, Joaquim. **Teatro**: uma experiência criativa. Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420091014165032Teatro%20uma%20experi%C3%Aancia%20criativa.pdf> . Acesso em: 10/02/2014

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25ª edição. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. [p.281-295]

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 4. ed., 2006.

_____. Nietzsche & a Educação. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. 29ª BIENAL. “Conversa com Jorge Larrosa”. In *Bienal Notícias*, 2010.
<http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Noticias/Paginas/Conversa-com-Jorge-Larrosa.aspx> (último acesso em 08/02/14)

_____. Experiência e alteridade em Educação. **Reflexão & Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P.; GELAMO, R. (orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. [p. 13-34]

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e Criança. In CARVALHO, Alysso [et al], (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte, UFMG: PROEX/UFMG, 2005. [p.17-27]

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Lúdico e a construção do sentido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 1, n.1, p.181-187, 2001.

_____. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O que significa “estética”. Trad. R.P. Cabral, in www.provmago.pt, outubro, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Editora CULTRIX, 1971.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Jogos teatrais na sala de Aula**: um manual para o professor. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VILELA, Eugénia. A infância entre as ruínas. In: PAGNI, P.; GELAMO, R. (orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. [p. 51-65]

**O PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO BÁSICO E SUA
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TEATRO NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA
COMO MEIO PARA A ELABORAÇÃO DE NOVOS SABERES EM TEATRO**

ELABORANDO OS SABERES

Com o intuito de reconhecer a responsabilidade que é exigida do professor que não tem formação específica em teatro, e quer ou é designado para trabalhar com essa arte na escola - como no caso dos professores denominados polivalentes³⁸, desenvolvemos no espaço cultural Galpão Cine Horto (Belo Horizonte) um projeto sociocultural com foco na ida ao teatro para alunos das primeiras séries da Educação Básica. O *Projeto Conexão Galpão*³⁹, há doze anos recebe crianças em seus espetáculos, intencionando a formação de público. Porém, nos últimos anos, influenciados por uma série de reflexões em torno da qualidade dessa proposta, iniciamos um Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) para os professores das Instituições participantes, que podem experimentar uma proposta de construção de conhecimento teatral.

A carga horária do PAFT (12h/a) permite apresentar e vivenciar práticas teatrais, pautadas nas noções de *acontecimento e experiência*. Nesse espaço, a vivência dos professores é priorizada, no intuito de compreenderem de que maneira as representações simbólicas e estéticas são construídas no teatro.

A proposta do PAFT é baseada em jogos: sensoriais, lúdicos, intermediários, teatrais e discussões advindas das reflexões pós-jogos. Os jogos sensoriais (de exploração do sensível e do sinestésico), permitem receber os professores de forma mais agregadora, pessoal, silenciosa e intimista, trabalhando com os sentidos, as sensibilidades e as sensações do jogador. Os jogos lúdicos constituem as brincadeiras cantadas, de faz de conta e de roda, jogos tradicionais, jogos de mãos e copos, etc., que dizem respeito à brincadeira espontânea. Jogos intermediários foi uma expressão criada por nós para os jogos que se encontram entre os lúdicos e os teatrais. São jogos que, de alguma forma, permitem a distribuição do foco para alguns jogadores, sem criar uma relação explícita entre jogador e plateia, embora permitam perceber o ato de mostrar-se para o outro. O jogo teatral “visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjeto) para a

³⁸ Consideramos, neste texto, “a polivalência como a organização do trabalho escolar docente, caracterizando-a como elemento constituinte da profissionalidade daquele que atua nos anos iniciais do ensino fundamental [e educação infantil], associando-a à profissionalidade polivalente” (CRUZ; NETO, 2012, p. 385). Dessa maneira, ser professor/a dos anos iniciais implica responsabilizar-se por diversas áreas de conhecimento.

³⁹ Ver o Artigo 1 desta Dissertação.

realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade” (KOUDELA, 2006, p. 44).

O PAFT busca fazer da ida ao teatro, uma atividade que não termina nela mesma; permite pensar uma proposta pedagógica que não privilegia apenas a leitura da peça em questão, mas entender o acontecimento teatral como fenômeno. Nos jogos, exercitam-se as relações palco/plateia e as representações simbólicas e estéticas, sem que elas sejam uma cópia reduzida das mesmas relações e representações em um espetáculo, instigando a corporeidade e a vivência pessoal daquele que joga e daquele que observa quem joga.

Como **pressupostos** para esta pesquisa, sinalizamos que os professores, interessados em conhecer mais sobre teatro, geralmente procuram o PAFT com uma expectativa em relação à aquisição de um novo instrumento didático para dar suporte aos conteúdos obrigatórios escolares; mas, após sua participação, conseguem compreender a importância do *acontecimento* teatral e da *experiência* na formação do aluno. Recorre-se, então, à teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012⁴⁰), considerando que para conhecer a implicação do educador nessa problemática, faz-se necessário investigar suas construções representativas na apropriação do teatro. Os saberes dos professores que participam do PAFT, a respeito do teatro, originam-se do senso comum, produzindo representações sociais que, em contraposição aos saberes científicos, definem suas escolhas na hora da utilização dessa arte na escola.

Se em artigos anteriores⁴¹ apresentamos questões relacionadas a um modelo de atividade do PAFT visando a inserção do teatro no território educacional, assim como, a importância do *acontecimento teatral* e da *experiência* como proposta de abordagem e conhecimento pedagógico do teatro, neste artigo buscamos investigar as representações sociais que os professores participantes do PAFT têm acerca do teatro. Considerando, pois, os vários sentidos que a questão investigativa pode suscitar, e intencionando a delimitação e orientação no campo da pesquisa empírica, será priorizado neste trabalho o seguinte **objetivo**: investigar como se organizam os saberes dos professores sobre teatro, antes e depois de participarem do Programa de ações Formativas em Teatro do *Projeto Conexão Galpão BH/MG*.

Tivemos como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012). A escolha por essa abordagem, apesar de complexa, adéqua-se perfeitamente à temática escolhida, pois o problema da pesquisa está focado no conhecimento produzido fora do ambiente científico de caráter consensual. “As representações sociais são produzidas na vida cotidiana por meio das comunicações interpessoais gerando um conjunto de conceitos,

⁴⁰ Original publicado em 1961.

⁴¹ Artigos 1 e 2 desta Dissertação.

proposições e explicações sobre um determinado assunto” (MOSCOVICI, 1981, p. 181). No caso desta pesquisa, referimo-nos às comunicações, aos conceitos, às proposições e explicações sobre teatro de um determinado grupo de sujeitos: professores sem formação específica em teatro, participantes do PAFT.

Dessa forma, é preciso destacar que a **relevância** desta pesquisa está na reflexão proposta sobre os processos não-formais de contato entre o teatro e a prática pedagógica, dialogando com as técnicas e práticas já reconhecidas pelos profissionais do teatro. Há, também, a possibilidade de construção de um conhecimento prático em teatro, advindo de uma proposta pautada no *acontecimento* teatral e na *experiência*, uma forma de interpretação do teatro a partir do senso comum cuja retórica da verdade pode ser desconstruída (SPINK, 1993) e o modo de ver do homem comum passa a figurar como conhecimento legítimo. No campo das representações sociais, o conhecimento teatral do professor sem formação específica, seria validado a partir dos processos subjetivos de interpretações da realidade orientados por condutas, identidades sociais e familiarização com o novo. Afinal, como coloca Campos, “talvez nossa tarefa seja muito mais contribuir para deslindar as armadilhas do senso comum e as falhas em nossa percepção que interferem na construção do conhecimento, que propriamente afirmar o valor de verdade das proposições científicas” (CAMPOS, 2009, p. 82).

Assim, todo conhecimento produzido a partir das representações sociais sobre um objeto, precisa ser legitimado, pois traz consigo outras possibilidades de interações sociais. Esse objeto é concebido pelo sujeito como prolongamento de seu comportamento; ou seja, o *Teatro* – no caso desta pesquisa – existe prioritariamente para o professor sem formação específica, enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. O que define esse conhecimento produzido, são as atitudes do professor em face dessa arte e sua experiência pessoal.

EDUCAÇÃO, ACONTECIMENTO E EXPERIÊNCIA NO PAFT

Quando um professor das primeiras séries do Ensino Fundamental, que não possui formação específica em teatro ou mesmo não tem o costume de assistir a espetáculos, propõe a seus alunos uma ida ao teatro, ele abre não só a porta da sala de aula, mas também outra possibilidade de construção de conhecimento, diferente daquela em que ele e seus alunos já estão acostumados nas escolas. Não que essa forma seja melhor ou pior, ela é diferente, outra, não cotidiana, não-formal. É como se o espetáculo fosse até a escola, mas com a diferença de ser em outro espaço, com outros elementos, aparatos técnicos, pessoas novas, novos ares. Em

muitas ocasiões, pode ser uma experiência boa; em outras, ruim; mas sempre será diferente por ser um acontecimento teatral. E o que importa num acontecimento é o sentido que ele produz na pessoa, que pode ser imprevisível, livre, original, poético, e que pode se tornar uma verdadeira experiência, tanto para aluno como para o professor.

A *experiência* tem uma ligação antiga com o senso comum. Para Pagni (2010), a *experiência*, desde a modernidade, vem sendo concebida como a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo “por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida” (PAGNI, 2010, p 15). Segundo o autor, na filosofia da educação, a *experiência* é um conceito-chave no processo de construção de conhecimento, fundamentando algumas práticas e saberes escolares. Para autores como Jean-Jacques Rousseau, Wilhelm Dilthey, John Dewey, ela seria um modo de o sujeito conhecer o mundo e a si mesmo, um método de aquisição de saberes que requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação. Esse método deveria ser cultivado até o desabrochar das faculdades intelectuais do sujeito, favorecendo-lhe administrar a *experiência* de maneira inteligente e reflexiva a fim de melhor conduzir sua vida (PAGNI, 2010).

Mas também houve os que desvalorizaram a *experiência*, colocando-a como uma forma inferior de conhecimento, justamente porque se apoiava na sensibilidade e na imaginação, o que era considerado um desprezo às faculdades superiores e à verdadeira sabedoria.

As faculdades do entendimento e da razão deveriam ser privilegiadas, no processo de conhecimento, e cultivadas na formação do sujeito, para que, pois, os saberes objetivos da ciência e a verdade filosófica fossem aspirados como seus guias e passassem a conduzir a vida humana. (PAGNI, 2010, p. 16)

Assim, um saber científico é que livraria os homens do senso comum que se apoiava na *experiência*. Os detentores dos saberes objetivos da ciência e da verdade filosófica deveriam disciplinar o homem, desviando-o do conhecer pelo senso comum, rebaixando a *experiência* como conhecimento das faculdades inferiores (PAGNI, 2010). Nesse aspecto, ou a partir desse contexto, surgem novas possibilidades de um pensamento filosófico de educação pautado na *experiência*. Larrosa (2004) diz que para explorarmos as possibilidades desse pensamento, é preciso “reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo La palabra experiencia” (LARROSA, 2004, p.23).

Da mesma maneira, Bárcena-Orbe et al. (2006) propõem que a educação seja pensada a partir da figura do *acontecimento*, pois assim podemos refleti-la como um saber poético. O poético seria uma experiência de abertura para o desconhecido.

Me refiero a un pensar que es, a la vez, una incisión poética (un nuevo sentido) y una incisión política (un nuevo comienzo). Lo poético introduce algo nuevo que rompe con lo anterior, algo nuevo que es sorpresa. El momento poético es un estado que implica una relación libre, no sometida a los significados dados y establecidos sobre las cosas. Y ello supone una libertad intensa del individuo en el mundo. Una libertad que es posibilidad de lo que hemos llamado insistentemente “comienzo. (BÁRCENA-ORBE et al., 2006, p. 241).

A educação como saber poético, *acontecimento*, ganha um sentido no tempo presente e é aberta a experiências não-formais. Para Libânio (2001), a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades, como na família, no trabalho, na rua, na política, na escola. A educação é, assim, “uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNIO, 2001, p. 7).

Sendo assim, tornamo-nos todos responsáveis pela educação e capazes de propor *acontecimentos*. O Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) busca colaborar neste aspecto, na proposição de um *acontecimento teatral*, fora da escola, mas que pode ser mediado pelo professor dentro da escola, reforçando a importância das propostas não-formais de ensino na formação do ser humano. É por meio do *acontecimento* (geralmente coletivo) que a pessoa pode chegar a uma verdadeira experiência (singular), sendo que a *experiência* “es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (LARROSA, 2014, p. 7).

No PAFT, ao propormos um *acontecimento teatral* por intermédio do jogo, buscamos caminhos para que cada professor possa se deixar atravessar por alguma experiência, e assim, entender o significado de um *acontecimento*. O jogo assume as funções da ida ao teatro no que concerne aos aspectos simbólicos, sensíveis e estéticos; nele os participantes podem experimentar relações envolvendo jogador/plateia, espaços distintos, ações cênicas, improvisos, conflitos, entre outros. O jogo contribui também para criar o interesse pela ida ao teatro, já que se apresenta como ponto inicial para uma proposta de construção cênica.

Em conclusão, o *acontecimento* é fruto da ação humana e para ser compreendido, para tornar-se *experiência*, precisa ser vivenciado de forma corpórea, relacional. “Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, através de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas através de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo” (BÁRCENA-ORBE et al., 2006, p. 234). Tanto o jogo quanto a ida ao teatro, estabelecem essas relações corporais, subjetivas e com o outro, e nos coloca em contato com a novidade, com um mundo a ser descoberto. A *experiência*, por sua vez, quando realmente atravessa o indivíduo, pode ser

considerada uma viagem, uma saída que nos confronta com algo estranho para depois abrir possibilidades de um novo começo, que pode ser uma imagem, um pensamento, um novo conhecimento, outra forma de olhar para a mesma coisa, uma vontade, um desejo.

Quando o professor leva os alunos ao teatro ou propõe um jogo teatral, produz uma saída da rotina para uma confrontação com algo estranho para o aluno e, muitas vezes, para ele próprio. Mas é a partir desse estranhamento que se inicia uma possibilidade de *experiência*, e que despertará o desejo, a vontade de conhecer algo novo. Aliás, é a partir do novo, do estranho, onde o senso comum vai encontrar ressonância, como se os saberes que já temos ganhassem uma nova forma de pensar, agir e sentir.

Segue-se, então, a descrição das condições empíricas e das escolhas teórico-metodológicas, nas quais se apresentam os princípios que nortearam a escolha dos sujeitos participantes. Em seguida, os instrumentos de coleta e de registro de dados, e os parâmetros que foram utilizados para analisar e interpretar a produção das ideias sobre o problema.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação social tem origem na Sociologia e na Antropologia, por meio de Durkheim e Lévi-Bruhl. A partir da década de 60, recorria-se constantemente aos conceitos de consciência e imaginário, e também de representação e memória social (um pouco depois) para que se pudessem explicar os fenômenos do domínio do simbólico (ARRUDA, 2002). As representações sociais surgem nesse contexto, e embora oriunda da Sociologia e da Antropologia, é na Psicologia Social que Serge Moscovici constrói suas bases teóricas. Como esclarece Arruda,

a psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo - a relação indivíduo-sociedade - e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. (ARRUDA, 2002, p. 128)

Sá (1998) explica que a expressão *representações sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los. A expressão é mencionada pela primeira vez por Moscovici em 1961, em seu estudo intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, sobre a representação social da psicanálise. Nesta obra, o autor apresenta um estudo em que tenta compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquire uma nova significação pelos grupos populares.

Desde seu início, o estudo das Representações Sociais, vem associando-se a um interesse básico pela apropriação espontânea da ciência pela sociedade. O teatro é um conhecimento específico, mas chega à escola geralmente de maneira espontânea, quando o professor decide propor uma peça como um instrumento metodológico para diversificar sua maneira de ensinar algum conteúdo. Presente desde os primeiros anos do Ensino Básico, o teatro é utilizado para ensinar a respeito de uma obra literária, um conto bíblico, uma conduta moral, da história do Brasil, ou ainda para homenagear as mães e comemorar o Natal. Toda essa inspiração vem do acesso a um bem cultural que, muitas vezes, chega ao conhecimento dos professores depois de passar por vários filtros, como a televisão, que pode confundir com seus elementos que se aproximam de uma ideia de teatro (atores, novelas, talentos, sucesso), deixando a pedagogia teatral (as pesquisas, os estudos, a ciência) em segundo plano.

Mas, o contrário também pode ocorrer: o teatro pode chegar ao conhecimento escolar por meio de profissionais que, por falta de espaço físico adequado, turmas abarrotadas de alunos “má qualidade do material didático, diálogo truncado e falta de parcerias, inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional” (SANTANA, 2002, p. 251), podem vir a permitir a utilização do teatro para outros meios que não a compreensão de seus conhecimentos específicos. Para Almeida-Junior (2010), o potencial transdisciplinar e interdisciplinar inerente ao teatro, confunde-se ou se empobrece quando a lógica polivalente sobressai ao dia a dia do professor, fazendo com que o próprio especialista permita o uso do teatro como ferramenta de apoio para as outras disciplinas do currículo. O professor das primeiras séries do Ensino Básico, ao se deparar com tal prática, apropria-se desse formato e o reproduz na escola. Segundo Moscovici, um especialista pode ser o responsável pela difusão de informações que passam a ser representadas por um grupo determinado, que toma partido de suas ideias e passa a divulgá-las.

A difusão de uma ciência tem valor de informação, mas aquele que possui a ciência também possui o poder. Ele é competente, domina, é um especialista, não apenas um emissor; o outro deixa de ser somente um receptor, agora é um leigo, um profano. A aceitação de um conhecimento implica, então, a dependência em relação ao grupo que nele se identifica e se protege sob seu nome. (MOSCOVICI, 1978, p. 101)

Para Jodelet (2001)⁴², Moscovici renovou a análise sobre as representações coletivas de Durkheim, focando na especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, como “intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da

⁴² Original publicado em 1989.

ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Esse exemplo permite uma primeira aproximação sobre a caracterização das representações sociais:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p.22)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) operacionalizou um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Moscovici afirma que as representações sociais “devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 46)⁴³. O autor parte da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, que estão sempre em transformação nas nossas sociedades, cada uma gerando seu próprio universo: a consensual e a científica ou reificada. Apesar de terem objetivos diferentes, ambas são indispensáveis à vida humana. O universo consensual é constituído na vida cotidiana através da conversação informal, das condutas e dos costumes, e o universo reificado no espaço científico, hierarquizado por meio de um sistema de competências e cânones de linguagem. Para Moscovici,

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são aqui, a medida do ser humano (MOSCOVICI, 2007, p. 50).

As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, enquanto que as ciências são os meios de compreensão do universo reificado, embora as duas esferas não sejam totalmente isoladas. Moscovici (2007) decidiu mostrar, com sua pesquisa, que a natureza específica das representações sociais expressa a natureza específica do universo consensual, sendo que a psicologia social é a ciência desses universos. Ao mesmo tempo, a natureza verdadeira das ideologias busca facilitar a transição entre os universos, podendo

⁴³ Original publicado em 2000.

transformar categorias consensuais em categorias reificadas, o que faz com que elas sejam percebidas como representações ou como ciências. O autor parte da hipótese de que “a finalidade de todas as representações é tornar *familiar* algo *não-familiar*, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p. 54). Tornar algo que se apresenta como estranho em familiar. Os universos consensuais nos protegem de conflitos e riscos, nos colocam em situação de conforto e orientam o pensar, o sentir e o agir. Quando nos encontramos diante de uma situação nova, *não-familiar*, ficamos propícios a alterar a forma e o conteúdo do pensar, sentir e agir, como se empreendêssemos ações para integrar o *novo* aos saberes já constituídos. A partir desse movimento, a apropriação de novos saberes é o que nos ajuda na compreensão de um determinado fenômeno.

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal. (MOSCOVICI, 2007, p. 58)

Para Antunes-Rocha, “esses conceitos articulam-se no que o autor denomina de processo de construção de uma representação social” (2011, p. 67). Os estudos desenvolvidos com essa perspectiva compreendem que, diante de uma situação *não-familiar*, os sujeitos tendem a reagir de formas diferenciadas. A autora explica que, nesse contexto, para efeitos analíticos, existem três possibilidades de reações dos sujeitos:

1) negam o novo e insistem em manter suas formas de pensar, sentir e agir; 2) aceitam integralmente o novo e negam seus saberes e práticas anteriores; 3) aceitam vivenciar o conflito provocado entre as duas situações. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 68)

Apesar de o sujeito sofrer mudanças a partir das duas primeiras possibilidades, como conflitos, negação, medo e rupturas, é na terceira (na contradição) que ele se encontra, de fato, com uma atitude transformadora, motivado pela busca do *novo*.

Pode-se dizer assim, que a Representação Social é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Trata-se de um conhecimento elaborado socialmente, que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre uma realidade, constituindo-a, e que tem grande relevância na formação de condutas dos sujeitos envolvidos. Mas quais seriam,

então, os mecanismos ou processos para a elaboração desse conhecimento socialmente compartilhado?

A elaboração de uma Representação Social possui um “caráter criador”; sendo assim, sua apropriação não é reprodução fiel, é um ato de criatividade. Como foi dito anteriormente, trata-se do ato de apossar de um saber estranho, dando-lhe configurações familiares. Para isso, existem dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem (MOSCOVICI, 2012).

A objetivação consiste de um processo de materialização do objeto a ser representado, retirando-o do mundo abstrato e conceitual e transplantando-o para o nível da observação e do domínio do concreto. “Naturalizar” e “classificar” são duas operações essenciais da objetivação. Naturalizar é o processo de transformar um símbolo ou uma ideia em algo concreto. Classificar é o processo que permite denominar o que se tornou observável e concreto, definindo-o. Assim, “uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico” (MOSCOVICI, 1978, p. 113). A ancoragem é o processo de conversão do objeto representado em instrumento de que o grupo envolvido pode dispor. É um mecanismo de incorporação de um saber não familiar às categorias já existentes e conhecidas, transformando-o em utilidade para todos. A ancoragem interpreta o objeto estranho a partir de categorias familiares, transformando-o “em quadro de referência e em rede de significação” (MOSCOVICI, 1978, p. 173-174).

Se as representações sociais se caracterizam, segundo Jodelet (2001), como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, no caso desta pesquisa isso se traduz no conhecimento espontâneo dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental sobre o Teatro e sua utilização na escola ou fora dela. As representações, neste caso, são orientadas para a compreensão e comunicação do objeto teatro (simbolização) e possíveis elaborações e interpretações sobre esse objeto (significados).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos uma pesquisa empírica para investigar como se organizam os saberes dos professores sobre teatro, antes e depois de participarem do Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) do *Projeto Conexão Galpão*, tendo como sujeitos os professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, que ministram aulas nas primeiras séries do Ensino Básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Os professores se inscreveram pessoalmente ou foram inscritos por suas respectivas Instituições de ensino que,

ao fazerem um agendamento prévio para a ida ao teatro no *Projeto Conexão Galpão* do Centro Cultural Galpão Cine Horto, indicam pelo menos um educador para participar do PAFT.

Considerando-se o objeto empírico, os pressupostos colocados, a justificativa e o objetivo que sustentaram a pesquisa, optamos, neste estudo, por uma investigação orientada por um enfoque qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), considerando também a utilização de procedimentos quantitativos, já que o instrumento de coleta de dados utilizado revelou diversas expressões simbólicas dos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa preocupa-se com “o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas” (BOGNAN; BILKEN, 1994, p. 50). Além disso, é essencialmente descritiva e valoriza não somente os fins, mas os meios nos quais a pesquisa se insere. Por sua vez, as representações sociais propõem uma elucidação do sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado. Tanto nas pesquisas qualitativas/quantitativas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1999), como nas pesquisas em representações sociais (SÁ, 1996), é comum a utilização de diversos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Esses procedimentos variados permitem (quando bem utilizados) o acesso à estrutura interna das representações. No entanto, esses métodos precisam fazer emergir os elementos constitutivos da representação, bem como a organização desses elementos (SÁ, 1996).

Utilizamos o método de associação livre ou teste por associação de palavras (OLIVEIRA et al., 2005), comum em pesquisas sobre representações sociais, que se apresentou como uma opção válida para melhor responder à problemática deste estudo. A associação livre consiste no levantamento dos elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. A partir de uma ou mais palavras indutoras, pede-se ao sujeito que as associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos produzidos, cabendo ao próprio sujeito escolher (no caso desta pesquisa) os dois principais termos entre os evocados. O método associativo permite chegar mais facilmente a elementos implícitos que seriam mascarados em outro tipo de produção discursiva, por seu caráter espontâneo e sua dimensão projetiva subjacente; ou melhor, reduz as dificuldades e os limites das expressões discursivas (ABRIC, 1994 *apud* OLIVEIRA et al., 2005).

A coleta dos dados se deu em quatro etapas, e foi realizada entre março e outubro de 2013, antes do início do PAFT. Dentre os 59 sujeitos integrantes das duas primeiras etapas, 42 aceitaram participar da pesquisa. Antes, porém, foi-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme dispõe a Resolução CNS-466/12, para leitura e assinatura (APÊNDICE B). Todos responderam as seguintes questões: “Quais as cinco palavras ou expressões que lhe vem à cabeça ao evocarmos o termo teatro?” E depois “Após escrever as

palavras ou expressões, cite duas que considere mais importantes” (APÊNDICE C). Em seguida, perguntamos se alguém gostaria de falar sobre por que considerou as palavras hierarquizadas como as mais importantes?

Desses 42 sujeitos, apenas dois eram do sexo masculino, e quarenta, do feminino. Tinham entre dezenove e sessenta e seis anos, sendo que vinte e sete possuíam curso superior ou pós-graduação, oito ainda não tinham formação superior completa, uma fez o curso de magistério e seis, apenas o ensino médio. Esses últimos trabalhavam com alunos da escola integrada⁴⁴ e ministravam oficinas de teatro, dança e circo, mesmo não tendo formação superior em nenhuma das áreas. No total, quinze monitores participaram da pesquisa. Eles ministram aulas em turmas de idades relativas à Educação Infantil e Fundamental I, vinte são professoras que assumem turmas do Ensino Fundamental I, e sete são responsáveis pela Educação Infantil. Apenas quatorze professoras possuem graduação em pedagogia.

Nas duas últimas etapas, dentre os 33 sujeitos participantes, 28 concordaram em responder as mesmas questões dos grupos anteriores, sendo que a coleta ocorreu logo após a participação no PAFT. Apenas um dos sujeitos era do sexo masculino e o restante, do feminino. A faixa etária era entre trinta e um e sessenta e três anos, sendo que vinte e dois possuíam curso superior ou pós-graduação, três ainda não tinham formação superior completa e três, apenas o ensino médio. Da mesma forma que os participantes das coletas anteriores (A e B), os sujeitos com ensino médio são monitores da escola integrada de Belo Horizonte e também ministram aulas em turmas de idades relativas à Educação Infantil e Fundamental I. Doze professoras assumem turmas do Ensino Fundamental I, e treze são responsáveis pela Educação Infantil. Metade dos participantes possuem graduação em Pedagogia.

Cabe ressaltar que o método foi escolhido com a intenção de melhor responder à problemática em foco mas, ao mesmo tempo, pode estar nesse ponto um limite dessa pesquisa, que utilizou apenas o método de associação livre. Uma entrevista em profundidade poderia ter sido aplicada, pois a história e a cultura de cada sujeito são diferentes e podem produzir representações diferentes. Mas como se trata de um mesmo contexto (professores das primeiras séries do Ensino Básico sem formação específica em teatro, participantes do PAFT) as coincidências e as possibilidades de compartilhamento de ideias, durante a oficina, tornaram-se maiores, diminuindo a falta da entrevista nos relatos e depoimentos dos sujeitos.

⁴⁴ Programa da prefeitura de Belo Horizonte que estende a carga horária de aula para os dois turnos. Os alunos têm aulas do ensino regular em um turno, e no outro fazem oficinas de artes visuais, teatro, dança, música, computação, além de dever de casa e outras atividades.

Considerando que nesta pesquisa, em se tratando de representações sociais, as imagens e os sentidos adotados por esses sujeitos acerca do teatro, serão “por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social” (SÁ, 1998, p 21). Ou seja, estão em constante transformação no pensamento dos sujeitos, como todo fenômeno de representações sociais, e podem ser diferentes em outras pesquisas com outros contextos.

Os estudos em Representação Social evidenciam que as evocações mais frequentes e de ordem de importância significativa, no discurso dos sujeitos, estão, provavelmente, relacionadas às principais representações de um objeto por um grupo (MOSCOVICI, 1978; SÁ, 1996). Segundo ABRIC (2001), uma representação é composta por dois sistemas: um central e um periférico. O sistema central possui uma função geradora que vai conduzir à criação, à transformação da significação, do sentido ou do valor dos outros elementos constitutivos da representação. É também uma função organizadora que repousa sobre uma hierarquia entre os elementos, determinada pelo núcleo central, este atuando como elemento unificador e estabilizador da representação.

O sistema periférico, por sua vez, protege o núcleo central de elementos que poderiam desestruturá-lo; também regula as variações do contexto adaptando a representação, e por fim, ancora a representação na realidade. Conforme explicita Flament,

Duas representações diferem apenas se seus núcleos centrais são diferentes, o que coloca um problema de comunicação social: se duas subpopulações de uma mesma população têm, sobre um mesmo objeto, concepções radicalmente diferentes, elas não poderiam ter uma comunicação eficaz a seu respeito. [Mas] nossa teoria dos esquemas periféricos permite outra abordagem: duas subpopulações podem ter, a respeito de um objeto dado, uma mesma representação (isto é, um mesmo núcleo central da representação) e, por motivos circunstanciais (em particular, as práticas individuais), esquemas periféricos ativados desigualmente, logo, discursos diferentes. (FLAMENT, 2001, p. 183)

Dessa maneira, é coerente questionar: dois grupos pertencentes a um mesmo contexto específico (professores das primeiras séries do Ensino Básico) poderiam apresentar representações diferentes sobre um mesmo objeto? De fato, se uma representação social é composta por um núcleo central que organiza estruturalmente esquemas periféricos, e se este último entra em um processo de desestruturação, é possível que haja uma transformação progressiva e estrutural desse núcleo. “Desacordos entre realidade e representação modificam de início os esquemas periféricos; depois, eventualmente, o núcleo central, isto é, a própria representação” (FLAMENT, 2001, p. 184). Assim, investigar se as representações sociais sobre teatro de dois grupos de professores pertencentes a um mesmo contexto, um antes e outro depois

de participarem de um Programa de Ações Formativas em Teatro, apresentam diferenças estruturais em seu núcleo central ou em seu esquema periférico, parece-nos coerente e poderá trazer à tona informações importantes no que concerne à formação continuada em teatro.

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Após realizadas as coletas, foi necessário um trabalho de classificação das palavras evocadas para ordená-las. Começamos, então por reunir as palavras idênticas, sinônimas ou próximas a nível semântico. Nas duas primeiras coletas, realizadas antes da participação dos sujeitos no PAFT, intituladas “Turmas A e B”, o método de associação livre registrou um número total de 209 evocações, que foi reduzido para 89 após a ordenação por unidades semânticas (APÊNDICE D). Da mesma forma, as terceira e quarta coletas (“Turmas C e D”) realizadas após a participação dos sujeitos no PAFT, registrou um número total de 139 evocações que, depois de ordenadas por aproximação semântica, foram reduzidas para 64 (APÊNDICE E).

Em seguida, criamos um quadro com a frequência das emissões das palavras citadas, considerando-se as evocações que tiveram no mínimo quatro emissões para as turmas A e B, e três para as turmas C e D, já que possuem um número menor de participantes. Observamos também a ordem média das evocações por classificação de importância, ou seja, a hierarquização das duas palavras mais importantes para o sujeito, que tiveram, ambas, o mesmo peso na nossa análise. É importante salientar que todo o processo de análise foi feito manualmente, sem a ajuda do *software Evoc*, bastante utilizado em pesquisas relacionadas a investigações do Núcleo Central das Representações. As palavras mais relacionadas pelos sujeitos das turmas A e B encontram-se no Quadro 2, e as evocações das turmas C e D, no Quadro 3, a seguir.

Quadro 2 – Evocações sobre o termo TEATRO das Turmas A e B
(Teste realizado antes do PAFT)

PALAVRAS MAIS EVOCADAS	FREQUÊNCIA DAS EVOCAÇÕES	CONTAGEM DA HIERARQUIZAÇÃO
Cultura	13	11
Alegria	9	5
Expressão corporal	8	4
Interpretação / representação	6	3
Cenas / espetáculo	6	2
Lazer	6	2
Diversão	6	0
Arte	5	5
Emoção	5	4
Lúdico	5	3
Comunicação	5	3
Criatividade	5	1
Encantamento	4	1
Entretenimento	4	0
Improvisação	4	0

Quadro 3 – Evocações sobre o termo TEATRO das Turmas C e D
(Teste realizado após o PAFT)

PALAVRAS MAIS EVOCADAS	FREQUÊNCIA DAS EVOCAÇÕES	CONTAGEM DA HIERARQUIZAÇÃO
Emoção	13	10
Plateia	12	5
Arte	9	5
Interpretação / representação	6	2
Cultura	5	4
Atores	5	3
Alegria	5	2
Palco	5	0
Expressão corporal	4	2
Sensibilidade	4	1
Diversão	3	2
Prazer	3	1
Sentimento	3	2

Como podemos perceber no Quadro 2, a palavra “cultura” teve forte peso tanto na frequência como na hierarquização. Logo em seguida, numa periferia próxima, aparecem as palavras “alegria” e “expressão corporal” e numa periferia mais distante “expressão”, “interpretação/ representação”, “cenas/ espetáculo”, “lazer”, “diversão”, “arte”, “emoção”, “lúdico”, “comunicação”, “criatividade”, “encantamento”, “entretenimento” e “improvisação”. Vale ressaltar que “alegria” e “arte”, obtiveram destaque maior na hierarquização.

No Quadro 3, a palavra “emoção” tem um destaque na frequência e na contagem da hierarquização. Na periferia próxima aparecem “plateia” e “arte”, e na periferia mais distante “interpretação/ representação”, “cultura”, “atores”, “alegria”, “palco”, “expressão corporal”, “sensibilidade”, “diversão”, “prazer” e “sentimento”, com destaque para as palavras “plateia” e “arte” que alcançaram uma boa contagem na hierarquização.

Podemos verificar que para o teste realizado antes do PAFT, a palavra “cultura” pode representar o núcleo central das representações das Turmas A e B, enquanto para o teste realizado após o PAFT houve uma mudança neste núcleo, passando a ser formado pela palavra “emoção”. Essas duas palavras passam para a periferia nos quadros apostos, respectivamente, e são acompanhadas pelas palavras “arte”, “alegria”, “diversão”, “Expressão corporal” e “interpretação/ representação”, que se repetem nos dois quadros. As outras palavras representam uma transformação significativa no sistema periférico das representações, como podemos observar melhor nas figuras 1 e 2 a seguir.

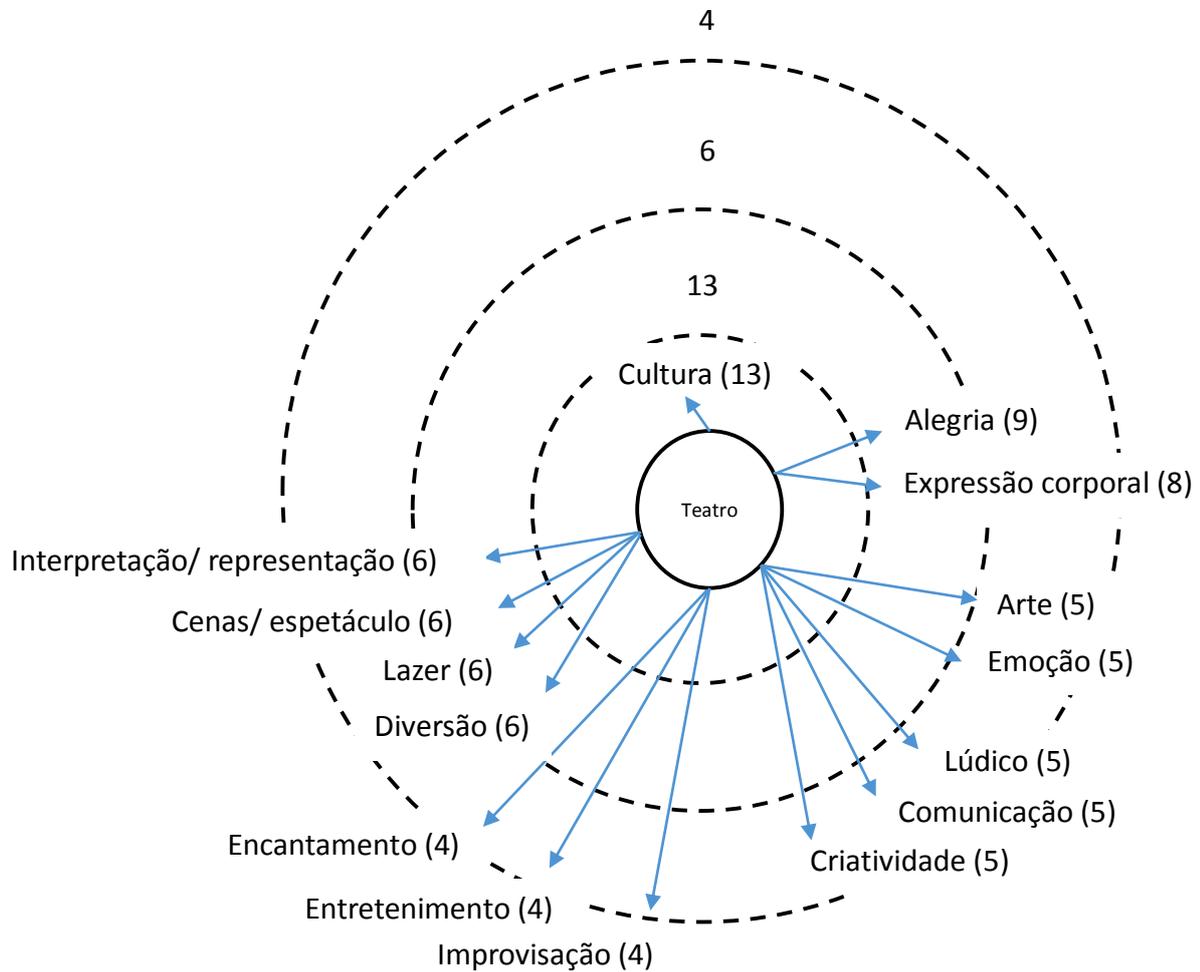


Figura 1 – Frequência por ordem decrescente (Turmas A e B)

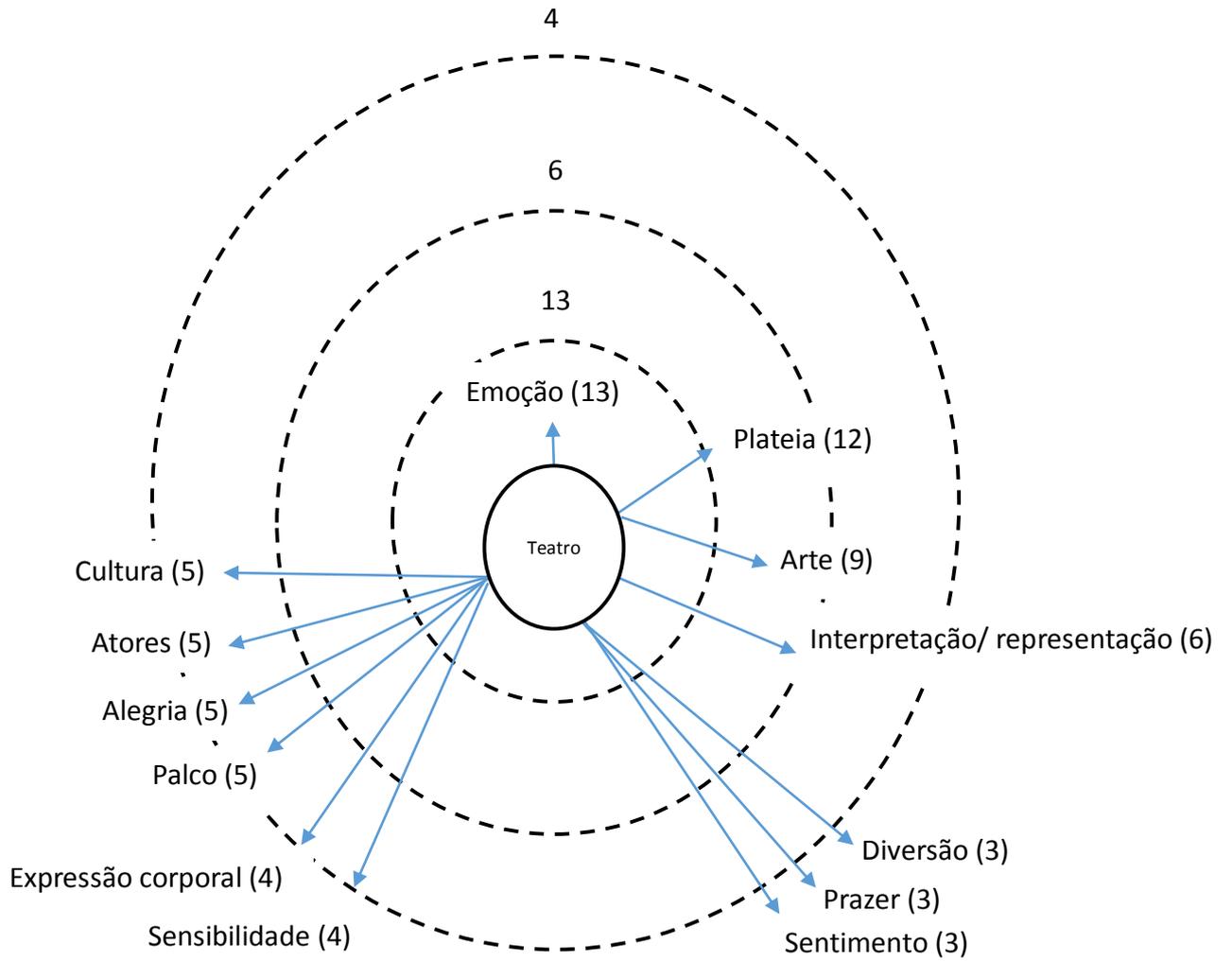


Figura 2 – Frequência por ordem decrescente (Turmas C e D)

Torna-se pertinente elucidar que os sujeitos entendem por essas palavras, em se tratando de representações sociais de um objeto (teatro), que elas se transformam em conceitos que, por sua vez, evidenciam os significados das representações. O conceito de “cultura”, possível núcleo central das representações das turmas A e B (Figura 1), é muito amplo e não é objetivo dessa pesquisa defini-lo de forma mais completa. Assim, faremos uma análise a partir das falas dos sujeitos que disseram o porquê da escolha desse conceito como o mais importante em suas evocações.

As falas de duas professoras representam as de quase todos os sujeitos que escolherem “cultura” como principal palavra na hierarquização, e remete a um pensamento que visa inserir cultura na vida dos alunos, como um conhecimento que se transfere.

*“(...) a cultura tem que ser a base mesmo, **por que a cultura ela vem de nós, ela não depende do outro**, o que eu passo é o que eu sou, na verdade. Essa cultura minha, quando a gente fala - eu vivo num lugar, é aquilo ali que eu absorvi - é a minha cultura é a minha história, então por exemplo eu quero **passar uma cultura pra eles** por que isso pra mim foi importante, então eu acredito nisso, **essa é minha história, então eu vou passando isso pra frente, e de certa forma um pouquinho de transformação nisso**. Por isso eu escolhi a palavra cultura, mais como história mesmo assim e que **deve ser compartilhada, através da arte...** outras maneiras (...).”*

(Professora Marta⁴⁵)

*“(...) então, pra mim, a base de tudo isso, da vida da gente está caminhando pra estarmos criando os filhos, **pra estarmos passando os valores** pros filhos da gente, pros alunos pras pessoas que estão com a gente, é a questão da cultura (...).” (grifo nosso)*

(Professora Juliana)

Essa ideia de cultura está muito ligada a um pensamento adultocêntrico, que estabelece o que é próprio da criança ao instituir uma ideia de infância. Essa visão remete, também, a uma cultura na qual é o adulto “quem circunscreve a criança em uma categoria social, planeja o espaço e o tempo dela, constrói e seleciona objetos específicos de acordo com o gênero e a idade e estabelece dispositivos e estratégias para o desenvolvimento infantil” (GOMES, 2005, p. 1). O adulto teria, portanto, a capacidade de inserir cultura na vida da criança, e transmitir suas experiências seria considerada uma ação pedagógica, assim como inserir a criança num universo artístico seria uma maneira de experimentar uma cultura que não lhes pertence, ou que é algo externo ao seu universo.

⁴⁵ Os nomes dos professores são fictícios.

Para Santos (2000) “o conceito de cultura está intimamente ligado às expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade. Ela é uma manifestação coletiva que reúne heranças do passado, modos de ser do presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado” (SANTOS, 2000, p.18). Para o autor, é preciso ter precaução para não transformar a ideia de cultura em uma indústria cultural, com uma lógica mercadológica. Confundir cultura com arte também é comum entre os sujeitos da pesquisa. Uma coisa pertence à outra, mas a arte é apenas uma manifestação cultural dentre outras tantas, como explica Santos (2000):

Ao longo dos séculos, a cultura se manifesta pelas mais diversas formas de expressão da criatividade humana, mas não apenas no que hoje chamamos "as artes" (música, pintura, escultura, teatro, cinema etc) ou através da literatura e da poesia em todos os seus gêneros, mas também por outras formas de criação intelectual nas ciências humanas, naturais e exatas. É a esse conjunto de atividades que se deveria denominar de cultura. (SANTOS, 2000, p. 18)

Nos testes realizados após a participação dos sujeitos no PAFT (Figura 2), a palavra “emoção” emerge como possível núcleo central das representações das Turmas C e D. Esse conceito geralmente representa um fim, um sentimento ligado a algo que nos deixa paralisados, extasiados, como por exemplo, após assistirmos a um espetáculo, nos dizeres do professor João.

“A arte é uma coisa que mexe com seu lado emocional, que te deixa emotivo, como a gente as pessoas falavam dos relatos lá em cima, da peça, que os meninos ficavam sentidos, de ter que cortar a árvore com a motosserra e tirar todos seus frutos.”

(Professor João)

Geralmente, o conceito emoção aparece para relatar uma sensação vivida pelos alunos, sem estar relacionado a um viés didático. É uma *experiência* subjetiva, relacionada com um *acontecimento* externo que marca, atravessa, toca o indivíduo. Nem sempre as emoções são positivas e agradáveis; a emoção pode vir de situações constrangedoras, assustadoras, angustiantes. Pode ser que na fala dos sujeitos, apenas o lado das sensações positivas seja levado em consideração, mas deve ser considerado, de toda forma, que isso representa algo interno em quem vivencia uma *experiência*, diferentemente de “cultura” nas turmas anteriores, em que a representação está na experiência externa, portanto, transmitida aos alunos.

Assim, houve um deslocamento, uma alternância do núcleo central entre os testes realizados antes e depois do PAFT, o que pode significar uma transformação no significado das representações sociais para as turmas C e D. As turmas que fizeram os testes após o PAFT, tiveram um contato anterior com um *acontecimento teatral* que, de alguma forma, alterou as representações sobre o objeto teatro. Dessa maneira, o *acontecimento teatral* pode ter funcionado para estes sujeitos como experiência vivida, e ancorado suas representações sociais

sobre o teatro. O estranho, a novidade para as turmas A e B, era apenas a informação sobre a oficina da qual iriam participar, ou melhor, antes disso na escola, já se relacionavam com esse estranho ao desenvolverem peças de teatro com seus alunos, ao assistirem a peças de outros professores, ao ouvirem falar do Grupo Galpão e outros grupos de teatro. Para as turmas pós-PAFT, as mesmas informações foram ancoradas pela *experiência* vivida, que ajudou na reformulação das representações desses sujeitos.

O sistema periférico também sofreu alteração na comparação dos testes, com exceção dos conceitos comuns às quatro turmas: “arte”, “alegria”, “diversão” e “interpretação/representação” e “expressão corporal”, e os conceitos “plateia”, “atores”, “palco”, “sensibilidade”, “prazer” e “sentimento”, oriundos das turmas C e D, substituíram os conceitos das turmas A e B, que eram: “cenas/ espetáculo”, “lazer”, “lúdico”, “comunicação”, “criatividade”, “encantamento”, “entretenimento” e “improvisação”. Na análise de conteúdo realizada a partir dos quadros 4 e 5 a seguir, fica mais fácil compreender as implicações dessas mudanças.

Para a compreensão dos significados, dados pelos sujeitos às palavras evocadas, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2009)⁴⁶, que permitiu analisar o conteúdo e a dimensão dos discursos, além de refletir sobre as questões simbólicas do teatro. Segundo Bardin, na análise dos resultados em um teste de associação de palavras, deve-se levar em consideração os estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de um grupo social. Um estereótipo é a ideia que temos de algo ou

a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. (BARDIN, 2009, p. 53)

Para a autora, o estereótipo vem do afetivo e do emocional, pois está ligado ao preconceito criado pelo sujeito através do meio cultural, da comunicação em massa, ou mesmo da experiência pessoal. Assim, ao invés de estereótipo, utilizamos nesta pesquisa as representações sociais, considerando que o teste de associação de palavras tem o mesmo objetivo de fazer emergir, espontaneamente, associações relativas ao termo indutor explorado (teatro) ao nível dos estereótipos ou das representações que criam.

⁴⁶ Original publicado em 1977.

Assim, criamos três categorias de análise, após as leituras flutuantes dos dados, para facilitar a compreensão do universo de palavras evocadas e suas representações para os sujeitos.

- 1) Representações sobre o *acontecimento* (espetáculo teatral) - tentam enfatizar um conceito sobre teatro, geralmente caracterizam um discurso de algo exterior à escola e distantes da realidade do sujeito.
- 2) Representações sobre teatro como instrumento pedagógico - enfatizam a resolução de problemas para os alunos, objetivos educacionais a serem alcançados e a aquisição de outros conhecimentos que não o teatro.
- 3) Representações sobre a *experiência vivida* do aluno - a partir do *acontecimento* teatral, enfatizam a vivência pessoal do aluno.

Quadro 4 – Divisão por Categorias (Turmas A e B)

Representações sobre o acontecimento (espetáculo teatral)	Representações sobre o teatro como instrumento pedagógico	Representações sobre a experiência vivida do aluno
Interpretação/ representação	Cultura	Alegria
Cenas/espetáculo	Comunicação	Emoção
Improvisação	Lúdico	Encantamento
	Lazer	Expressão corporal
	Criatividade	
	Entretenimento	
	Arte	
	Diversão	

Quadro 5 – Divisão por Categorias (Turmas C e D)

Representações sobre o acontecimento (espetáculo teatral)	Representações sobre o teatro como instrumento pedagógico	Representações sobre a experiência vivida do aluno
Plateia	Cultura	Emoção
Atores	Diversão	Alegria
Interpretação/representação		Sensibilidade
Palco		Sentimento
		Prazer
		Expressão corporal
		Arte

REPRESENTAÇÕES SOBRE O ACONTECIMENTO (ESPETÁCULO TEATRAL)

Para a primeira categoria, foram escolhidas palavras evocadas pelos sujeitos que tentam enfatizar um conceito sobre teatro, ou referem-se a uma tentativa de exemplificar o *acontecimento teatral*. São palavras que representam um universo teatral, mas que pertencem também ao léxico de outras linguagens, como a televisão, a performance e o cinema. Geralmente, os sujeitos buscam nessas palavras uma forma para explicar o que gostariam de desenvolver com seus alunos. Almejam algo exterior à escola, que é típico do meio artístico e quase sempre distante da realidade dos sujeitos envolvidos que, por sua vez, não têm o costume de frequentar espetáculos de teatro, a não ser por meio da própria instituição. Mas como, então, eles organizariam as informações sobre teatro se isso não faz parte de sua rotina?

Os sujeitos, através do mecanismo de *objetivação* e suas operações de “naturalizar” e “classificar”, situam o teatro no domínio do conhecido, concretizando-o em elementos externos. Moscovici ressalta que “a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material” (MOSCOVICI, 2012, p. 100). O autor revela que as pessoas podem receber, de forma abundante, um estoque de indícios e de significantes manipulando-os e emitindo-os no ciclo das comunicações. De maneira que há uma tentativa, pela pessoa, de redução entre a massa de palavras que circulam nessas comunicações e os objetos que as acompanham; assim, “os signos linguísticos são acoplados a estruturas materiais (tentando acoplar a palavra à coisa)” (MOSCOVICI, 2012, p. 100).

Essa redução provoca uma ruptura entre as normas técnicas da linguagem e as novas convenções estabelecidas por uma linguagem corrente, “o que era símbolo aparece como signo. É natural, assim, que procuremos saber signo de que e fazê-lo corresponder a uma realidade” (Op. cit., p. 101).

O teatro está presente no imaginário popular, e como bem cultural faz parte das opiniões, dos discursos, das condutas, dos costumes e das conversações dos indivíduos. Os sujeitos participantes da pesquisa, por exemplo, todos conheciam o Grupo Galpão, enquanto entidade, pois a maioria nunca assistiu a um espetáculo do grupo. Nesse aspecto, o nome Grupo Galpão (palavra) torna-se um signo do teatro (coisa), pois dele muito se fala nas conversações e na mídia, e acaba por invadir o imaginário desses sujeitos, que mesmo sem conhecê-lo *in loco*, tecem significados em torno de seu trabalho. Ele se torna *natural* na linguagem corrente dos sujeitos; passa a figurar como uma imagem estável e pode ser *classificado*. Essa classificação se dá por meio da inserção de um novo sistema de categorias estabelecidas pelos indivíduos, que torna possível denominar de teatro, programas televisivos como novelas e humorísticos, redefinindo-o.

Assim, os sujeitos constroem em torno dos elementos teatrais, novas categorias ancoradas pelos conhecimentos anteriores, que se confundem com outras linguagens. A televisão e suas novelas e séries, ou mesmo o cinema, por dividirem nomes comuns de elementos como cenário, figurinos, maquiagem, interpretação, cenas, improviso e também de ator, diretor, figurantes, etc., e ainda por ser sinônimo de sucesso e talento, ganham significados ligados ao teatro. Eles correspondem ao paradigma de um espetáculo teatral, com seus diálogos, enredos, personagens, etc. O novo código classificatório *naturaliza* o objeto no universo perceptível do sujeito. “O antigo código é *desnaturalizado* e serve como intermediário correspondendo à apreensão de uma realidade diferente daquela que lhe era própria” (MOSCOVICI, 2012, p. 120). A classificação, então, busca “completar a transposição das ideias e atualizá-las no ambiente de cada um, padronizando as partes desse ambiente” (Op. cit., p. 120).

Sendo assim, o quadro 4, referente ao teste de associação livre realizado antes do PAFT, nessa categoria, foi representado pelas palavras: “interpretação/ representação”, “Cenas/ espetáculo” e “Improvisação”. E o quadro 5, que se refere aos testes realizados após o PAFT, com as palavras “plateia”, “atores”, “Interpretação/ representação” e “palco”. Essa categoria tem uma característica ligada à informação sobre teatro. Podemos perceber que os sujeitos que fizeram os testes antes do PAFT, demonstraram que possuem uma dimensão - em relação à organização dos conhecimentos ligados ao teatro - menos completa do que os sujeitos que

fizeram o teste após o PAFT. Isso porque as palavras utilizadas pelo anterior não representam apenas o universo teatral, como dito anteriormente. “Interpretação/ representação”, “Cenas/ espetáculo” e “improvisação” estão presentes em outras linguagens e sozinhas, ou quando não contextualizadas, não conseguem definir as especificidades de um espetáculo teatral.

Já as palavras coletadas no teste posterior, ou melhor, duas delas: “plateia” e “palco”, tem características mais ligadas ao espetáculo teatral. Uma das especificidades do espetáculo de teatro, assim como outros espetáculos (dança, circo, etc.), é ser efêmero. Essas palavras conseguem trazer um pouco desse universo, já que “plateia” e “palco”, principalmente quando são colocadas no mesmo contexto, remetem diretamente a uma apresentação ao vivo. Além disso, são utilizadas com frequência no meio artístico e representam uma das principais regras do jogo teatral. Analisando “palco” de outra maneira, pode-se fazer uma analogia ao edifício teatral, ou ao “Palco à Italiana” como se convencionou, limitando o espaço teatral a esse formato. Mesmo levando isso em conta, os sujeitos do segundo teste, ancoraram de formas diferentes as informações que tinham sobre teatro, a partir do estranhamento causado pelo PAFT, o que permite identificar a melhor organização das ideias dos grupos C e D referentes ao teatro.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE TEATRO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Há uma linha tênue entre as artes que muitas vezes, por falta de acesso constante, se torna confusa para o sujeito que está aberto à novidade, ao estranho. O interesse sobre o fenômeno é o primeiro passo para a construção das representações sobre ele. Moscovici (2012) diz que uma representação social emerge onde existe perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação dos conhecimentos absorve as regras da sociedade. Vimos que por meio da *objetivação*, os sujeitos da pesquisa integraram as teorias abstratas que constroem dentro daquele grupo, aos elementos do ambiente geral. Ou melhor, por meio da *objetivação*, transferiram um saber científico, especializado, “para o domínio do ser” (MOSCOVICI, 2012, p. 156).

A *ancoragem* busca o mesmo resultado de transferir conhecimentos do universo reificado em conhecimento do senso comum, porém, delimita o domínio “do fazer para contornar o impedimento de comunicação” (Op. cit., p. 156). A *ancoragem* insere o objeto social numa escala hierárquica dos valores concretizados pela sociedade, que passa a dispor desse objeto por seus meios. Assim,

a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto que a ancoragem permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como elas as exprimem. (MOSCOVICI, 2012, p. 159)

A segunda categoria – Representações sobre teatro como instrumento pedagógico – enfatiza exatamente essa tentativa de modelação do teatro ao universo dos sujeitos, nesse caso, a escola. Ao se deparar com as novidades, com os desafios que surgem ao iniciar um trabalho de teatro, o sujeito cria um rótulo, uma categoria para facilitar seu acesso, e ao descrevê-lo, comunicá-lo ou avaliá-lo, ele pode representar uma forma não-usual em seu mundo familiar. Podem estar na ancoragem, as tentativas de resolução dos problemas relacionados a objetivos educacionais através do teatro, nas teorias da “sociedade e da natureza humana” (MOSCOVICI, 2007, p. 62), nas quais o não-familiar se torna familiar. Quando o sujeito vê no teatro uma possibilidade de melhorar o Português de um aluno, ou de melhorar o seu comportamento, ele ancora os objetivos do fazer teatral a um protótipo, ou às características mais representativas desse protótipo. Por exemplo, tem-se a ideia de que teatro ajuda na desinibição de uma pessoa. De fato, quando se está em cena, geralmente não há mais o que fazer, a não ser falar o seu texto ou fazer a sua ação, mesmo que de qualquer jeito e pronto: missão cumprida. Essa ação gera elogios à pessoa, por ter aceitado o desafio, e de forma generalizada, ganha fama por ter tirado sua timidez. Logo, nesse contexto, a timidez torna-se o objetivo para se fazer teatro. Os sujeitos, então, representam a timidez como protótipo para o teatro, ou melhor, *ancoram* a ideia de que fazer teatro tira a timidez.

No quadro 4 (antes do PAFT), as palavras evocadas e selecionadas para essa categoria foram: “cultura”, “comunicação”, “lúdico”, “lazer”, “criatividade”, “diversão”, “entretenimento” e “arte”. A palavra “cultura” já foi exemplificada anteriormente e sua presença nessa categoria está justificada. A ideia de se inserir cultura na vida de uma criança, está ancorada no fazer teatral, como se o indivíduo fosse aculturado e o teatro pudesse resolver, de forma pedagógica, esse problema. “Comunicação” foi utilizada como algo que o indivíduo deve aprimorar para se comunicar melhor com os outros. O teatro deve ajudá-lo a melhorar sua comunicação, pois o tornará menos tímido; assim, o protótipo não está na vivência teatral do indivíduo, pelo contrário, baseia-se na comunicação e na perda de sua timidez, que terá como consequência a melhora em sua forma de se comunicar.

“Comunicação, porque eu acho que se aluno se comunica bem, ele socializa mais facilmente com os outros, ajuda na desenvoltura da fala, tudo, né? E o teatro ajuda nisso, pra ele perder a timidez e comunicar melhor.”

(Professora Anita)

Da mesma forma, “lúdico” e “criatividade”, estão relacionadas ao teatro de uma forma muito abrangente. O que segundo Santos (2007) concorre para a disseminação de abordagens eminentemente espontaneístas. Esses conceitos, aqui, representam o teatro como um entretenimento ou uma prática ligada a aquisição de mais alegria na vida do aluno, uma possibilidade de melhoria na vida escolar do indivíduo. Os comentários dos sujeitos, são ancorados por uma prática corriqueira, para o melhor desempenho na escola.

“[A arte] eleva a autoestima e quando a autoestima desse ser tá elevada, vem o lúdico, a alegria, e isso traz uma emoção.”

(Professora Cláudia)

O comentário deixa entender que o “lúdico” surgiria com a autoestima elevada dos alunos. Segundo Pereira (2014), esse termo vem sofrendo mudanças com o passar dos tempos, e os grupos sociais, cada um deles, identificam e qualificam o “lúdico” conforme seus interesses, valores, compreensões e práticas.

O termo *lúdico* ganhou nas últimas décadas o significado restrito do prazer, de algo que se realiza sem dificuldades. O adjetivo passou a ser usado para caracterizar situações em que não estão presentes o conflito, a ansiedade ou a tensão. Aliás, esse emprego é muito comum na perspectiva pedagógica escolar. O que não é o nosso posicionamento, pois pode haver também momentos de tensão na situação lúdica. (PEREIRA, 2014, p. 249)

O teatro, então, fica a serviço de práticas lúdicas, no sentido dado pelos sujeitos, e também ganha a função de tornar o aluno mais criativo.

“Entretenimento”, “lazer” e “diversão” representam, nas falas dos sujeitos, um “ócio” no sentido negativo ou, como explica Pinto (2014), um “tempo vago, não produtivo, uma ameaça ao desenvolvimento da sociedade, gerando preconceitos em relação ao seu uso associado à preguiça, à vadiagem” (PINTO, 2014, p. 167). O teatro, representado assim, torna-se uma atividade sem importância, uma pausa na produção de conhecimento para o descanso, que é fundamental na vida de qualquer pessoa, mas que nesse aspecto, significa submeter o acontecimento teatral a algo sem fundamentação, como na fala a seguir:

“É diversão por que os alunos têm a oportunidade de ver outras coisas, né, que é tão difícil hoje em dia, então eles estando no teatro, não estarão nas ruas. Dá um descanso pra eles, porque o currículo escolar é tão apertado e acho que as crianças precisam de mais tempo livre, claro que eles vão ter acesso a uma cultura nova, que vai ser bom pra eles.”

(Professora Lucia)

Assim, o teatro teria objetivos contrários à produção de conhecimento, funcionando como ferramenta de descanso das atividades que “realmente interessam”. É necessário lembrar que o contexto ao qual os sujeitos se referiam, fazia menção à ida ao teatro com seus alunos. Consideramos que não há problema no fato de a atividade ser voltada para a diversão, lazer ou entretenimento do aluno, desde que esses conceitos sejam permeados por um enfoque crítico e reconhecidos como fenômenos sociais, culturais, historicamente constituídos, “de cuja vivência podem emergir valores questionadores da própria ordem social estabelecida” (PINTO, 2014, p. 170).

Por fim, a palavra “arte”, conceituada como meio para a descoberta de talentos ou para elevar a autoestima dos alunos:

“Eu coloquei a arte por que eleva a autoestima dos alunos, que eu acredito, assim, a partir do momento, seja o teatro, seja uma música, quantas pessoas, quantos alunos, não só os alunos, cada indivíduo mesmo, como que ela transforma a vida das pessoas, quantas vezes uma tristeza, uma falta () você encontra ali na arte. Então assim ela tem esse poder de mudar a vida, né, aumentar a autoestima você sentir valorizado, você sentir alguma coisa assim, que as vezes você nem sabe que você tem aquele talento e ela vai te proporcionar isso!”

(Professor Antônio)

“Arte, porque eu acredito que é uma forma de transformar o indivíduo e que essa transformação do indivíduo ela pode gerar uma descoberta de talentos, que tá aqui, que eleva a auto estima do ser, né, eu ia falar do indivíduo, mas eu achei “um ser” melhor (risos)”.

(Professora Rosa)

Já no quadro 5, tivemos apenas duas palavras para estas categorias: “cultura” e “diversão”. Levando-se em conta que a quantidade de evocações foi inferior à mesma categoria do quadro anterior, esses dados podem indicar maior consciência das turmas C e D sobre a utilização do teatro enquanto instrumento pedagógico, quando comparadas às turmas A e B.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA DO ALUNO

O estudo das representações sociais do teatro, nesse caso, equivale a abordar também a experiência vivenciada pelo professor no PAFT e os sentidos que atribuíram subjetivamente a essas representações, antes e após sua participação. No entanto, por ser a experiência individual e subjetiva, ela estaria subjacente às significações e saberes comuns? Existiria ligação entre o subjetivo (experiência) e o coletivo (representações), ou o individual e o social?

Segundo Jodelet (2005), a noção de experiência é construída no seio de situações concretas, e constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação do sujeito com o mundo. “Podemos perceber, em geral, duas dimensões: uma dimensão de conhecimento e uma dimensão que é da ordem do experimentado, da implicação psicológica do sujeito” (JODELET, 2005, p. 26). A experiência, abordada enquanto fenômeno e conceito, é associada ao vivido, aliando o sentido ao abstrato. Assim, experiência vivida é definida pela autora como “o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e das relações e ações que elas desenvolveram naquela situação” (JODELET, 2005, p. 29).

A dimensão da experiência vivida, primeiramente, remete a um estado intimamente ligado ao emocional, é sentido pela pessoa como uma invasão pela emoção, e depois surge um momento em que ela toma consciência dessa subjetividade, criando uma identidade social, “como nos casos de experiências estéticas, amorosas ou religiosas” (JODELET, 2005, p. 31). Paralelamente, a experiência comporta uma dimensão cognitiva “na medida em que ela favorece uma experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas” (Op. cit., p. 32). Segundo a autora, é nesse nível que se dá a ligação entre a experiência e as representações sociais.

Os termos nos quais vai ser formulada essa experiência, e sua correspondência com a situação em que ela emerge, vão ser emprestados de pré-construções culturais e de um estoque comum de saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência; ela mesma constitutiva de sentidos que o sujeito dá aos acontecimentos, situações, objetos e pessoas ocupantes de seu meio próximo e seu mundo de vida. Nesse sentido, a experiência é social e socialmente construída. (JODELET, 2005, p. 32)

É a partir do discurso do sujeito que uma experiência subjetiva pode ser conhecida, mesmo os discursos interiores, que também são estruturados “por categorias sociais, por códigos designando coisas e sentimentos, assim como por saberes, permitindo identificar os objetos em função de um pano de fundo de informação” (JODELET, 2005, p. 33). A díade

representação social e experiência incrementa a passagem do plano coletivo para o singular, e do plano social para o individual, sem tirar do foco o lugar das representações sociais e suas formas de funcionamento as quais, otimizadas pela comunicação social, suplementam a construção representacional. Em suma, as representações sociais podem fornecer os recursos e os instrumentos para interpretar as experiências vividas. Por outro lado, a experiência pode fazer emergir novas significações ou representações, como no caso dos professores participantes do PAFT.

Essa categoria tenta uma aproximação entre as representações sociais e a experiência. Busca, a partir do acontecimento teatral, enfatizar a vivência do aluno e como os sujeitos representam essa experiência. O conjunto de saberes advindo do senso comum e de experiências compartilhadas, podem intervir na construção imaginária da relação com o teatro, de maneira a construir representações individuais e, ao mesmo tempo, sociais. Jodelet revela que a experiência vivida “intervém como mediação na construção de conhecimentos” (JODELET, 2005, p.52), pois tem a ver com a elaboração de representações que favorecem uma mudança social. Os sujeitos envolvidos no PAFT exercem papel social fundamental na construção de saberes de crianças, e plenos dessa consciência, podem estar mais abertos a vivenciarem uma experiência pessoal.

Nos quadros 4 e 5, podemos ver a diferença quantitativa de evocações realizadas entre as turmas participantes. Das turmas anteriores ao PAFT (quadro 4), a análise de conteúdo trouxe quatro elementos: “alegria”, “emoção”, “encantamento” e “expressão corporal”. E das turmas que fizeram testes de associação livre após o PAFT (quadro 5), temos as palavras: “emoção”, “alegria”, “sensibilidade”, “sentimento”, “prazer”, “expressão corporal” e “arte”. De início, podemos ver que todas são intimamente ligadas a fatores subjetivos do indivíduo. Representam imagens construídas a partir de experiências pessoais, e por isso, primeiramente revelam um sentido singular para quem vivenciou a experiência do PAFT, para depois criar uma identidade social. Jodelet explica que a experiência vivida

Põe em jogo elementos emocionais que ao mesmo tempo que atravessam o conjunto de sujeitos implicados numa mesma situação concreta ou partilhando um mesmo destino, deixam espaço para significações cujas modulações são regidas pelas posições ocupadas por uns e outros no espaço social assim definido. (JODELET, 2005, p.52)

Assim, de certa forma, os sujeitos comungam dessas imagens que fazem parte de um mesmo espaço social dividido por eles. As palavras evocadas demonstram uma preocupação com o ser humano e sua vivência, e não com o que ele pode aprender com o teatro. É importante

ressaltar que a palavra “arte” está nesta categoria no quadro 5, diferentemente do quadro 4 onde se encontrava na categoria “Representações sobre teatro enquanto instrumento pedagógico”, pois sua conceituação foi distinta daquela dos demais dos sujeitos que participaram dos testes antes do PAFT, como sugere a fala a seguir:

“É, eu coloquei a arte, por que pra mim a arte é uma outra maneira de se expressar, é uma outra maneira de ver o mundo, é uma outra linguagem é ... muitas vezes o meu modo de ver uma coisa da arte, não vai ser o mesmo modo que o seu, é a formação de opiniões diferentes. E a transformação... por que aí eu acho que depende de cada indivíduo, por que as vezes eu posso fazer arte, experimentar o que é arte, ou ver alguma coisa e pra mim pode ser que não faça diferença na minha vida, mas pode ser que transforme o rumo, por exemplo, eu faço uma aula de dança, pode ser que eu me apaixone e queira seguir aquilo pra minha vida, ou pode ser que eu só ache interessante e queira saber mais sobre isso. Eu acho que é isso.”

(Professora Luisa)

A forma como a professora se expressa revela a preocupação com outros olhares sobre a arte, deixando esse espaço aberto para questionamentos e outros apontamentos. A arte, aqui, não quer ensinar nada; ela está para ser experimentada. Esta categoria revela, mais uma vez, que os grupos que realizaram o teste de associação livre, após a participação no PAFT, puderam refletir de forma mais inteira e compartilhada sobre o objeto teatro. Apesar de pertencerem à mesma realidade dos grupos anteriores, eles tiveram uma experiência vivida que influenciou na maneira de representarem o teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do PAFT aponta para caminhos a serem desenvolvidos que visualizem o mesmo objetivo de formação. Apesar de o contato ter sido pouco, em tempo curto, a vivência de cada um indicou uma renovação no olhar de uma prática escolar pautada na transmissão de conhecimentos, abrindo possibilidades de trocas e *acontecimentos* voltados para o indivíduo e seu porvir.

Os dados mostraram um alargamento da subjetividade do indivíduo, apesar de serem apenas indícios, já que a pesquisa foi realizada com um quantitativo de sujeitos inferior ao necessário para que se pudesse obter números mais confiáveis. Caso optássemos pela utilização do *software Evoc*, necessitaríamos de pelo menos cem participantes, para que os resultados fossem mais precisos. De toda forma, esta pesquisa pode ser ampliada em futuras empreitadas.

Em comparação, as turmas que realizaram os testes de associação livre após a participação no PAFT, puderam assimilar e ancorar as novas informações sobre teatro de uma maneira diferente. O núcleo central sofreu uma alteração (de “cultura” para “emoção”), passando de um pensamento de transmissão de conhecimento para outro, de vivência e construção, o que indica que a formação em teatro, pautada no *acontecimento* e na *experiência*, pode ser significativa para os sujeitos participantes.

O sistema periférico revelou uma alteração, visto que sofreu uma desestruturação em relação aos dois primeiros grupos. Sabendo que a transformação de um núcleo central pode ser iniciada pela alteração de sua periferia, as palavras “palco” e “plateia” (periferia dos grupos C e D) surgem como possibilidade de uma progressiva transformação desse núcleo, o que reforça ainda mais os resultados encontrados, relacionados às representações dos professores participantes do PAFT.

Nas análises das categorias, devemos observar os quadros 4 e 5 de uma maneira geral, levando em conta os resultados obtidos nas três categorias, pois a análise de cada uma delas separadamente, e em contextos diferentes, pode não representar as reflexões defendidas nesse trabalho. Sendo assim, temos indícios de duas diferentes tendências entre as turmas representadas nesses quadros. As turmas A e B (quadro 4) tendem para as representações de teatro como instrumento pedagógico, enquanto as turmas C e D (quadro 5), para as representações sobre a experiência vivida do aluno. As primeiras estão mais relacionadas com a utilização do teatro enquanto ferramenta, enquanto o segundo grupo, mais voltado para a vivência pessoal do aluno. As representações sobre o acontecimento (espetáculo teatral) são compartilhadas por todos, no caso de uma análise numérica dos dados, posto que possuem, respectivamente, três e quatro palavras.

Consideramos assim, que os professores sem formação específica em teatro, participantes do PAFT, pretenderam utilizar o teatro na escola tendo em vista uma abordagem que dialogue com outras disciplinas do currículo, já que depois de vivenciarem uma formação por meio do *acontecimento* e da *experiência*, tornaram-se mais sensíveis à linguagem teatral, considerando sua importância enquanto área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. [p. 155-171]
- ALMEIDA-JUNIOR, José Simões. O estágio curricular e a formação do artista docente. In: **VI Congresso da ABRACE**, São Paulo. Anais do VI Congresso da ABRACE. São Paulo, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 203p, 1999.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 65-80, abril, 2011.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro, 2002.
- BÁRCENA-ORBE, Fernando; BONDÍA, Jorge Larrosa. Pensar la educación desde La experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogía**, n. 40-1, p. 233-259, 2006. [Caderno Mais, nº 423, p. 18].
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- CAMPOS, Regina. Helena. História da psicologia e história da consciência através do estudo das representações sociais. **Memorandum**. 16, 77-84, 2009. Recuperado em 27 de novembro de 2013, da World Wide. [HTTP://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a16/campos02.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a16/campos02.pdf).
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Rev Bras Educ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, Aug. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200008&lng=en&nrm=iso>. accesson 03 Aug. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>.
- FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. [p.173-186]
- GOMES, Lisandra Ogg. **Infância, indústria cultural e escola de educação infantil**: imagens concatenadas. Dissertação [Mestrado – Setor de Educação], Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.
- JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Paris: PUF, 1989.
- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. [p.17-44]

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A.M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005. [p.23-56]

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajéórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. [p.19-34]

_____. Conferencia “La experiencia y sus lenguajes”. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación- Universidad de Barcelona- Serie Encuentros y Seminarios. Disponível em: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. Último acesso em 14/06/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n.17, p.153-176, 2001.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: FORGAS, J.P. (Ed.) **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London, Academic Press, p.181-209, 1981.

_____. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 5. ed. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Denize Cristina.; MARQUES, Sérgio Correia.; GOMES, Antônio Marcos Tosoli.; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. Et. Al (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. [p. 573-603].

PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P.; GELAMO, R. (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. [p.13-34]

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Situação lúdica. In: SOUZA, J. V. A.; GUERRA, R. (Orgs.). **Dicionário crítico da educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. [p.248-251]

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Lazer. In: SOUZA, J. V. A.; GUERRA, R. (Orgs.). **Dicionário crítico da educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p. 167-171]

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

_____. **Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetórias, Avanços e Desafios do Teatro-Educação no Brasil. In **Sala Preta**: Revista do Departamento de Artes Cênicas/ECA/USP, v.2, p. 247–252, 2002.

SANTOS, Milton. **Da cultura à indústria cultural**. Jornal Folha de São Paulo, Caderno Mais, n. 423, p. 18, 19 mar. 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 30. 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> acesso em 22 de fev. 2014.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as reflexões dos três artigos, fica evidente que eles se estabelecem através do entrelaçamento em torno do *Projeto Conexão Galpão* e das ações desenvolvidas pelo mesmo, para professores e alunos das instituições de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, levando à ideia central de que o professor, mesmo sem formação específica em teatro, pode desenvolver a mediação de um conhecimento teatral, dado que, mesmo não trabalhando o teatro enquanto área de conhecimento, pode-se acessar questões simbólicas, sensíveis e estéticas dessa arte por meio da ida ao teatro e de jogos (sensoriais, lúdicos, intermediários e teatrais).

Ressalta-se, portanto, a importância do *acontecimento teatral* (ida ao teatro) como *experiência* e como acesso a um bem cultural, posto que, ao sair de seu espaço cotidiano escolar, o aluno tem a possibilidade de alterar seu olhar em relação ao acontecimento, despertando para novas possibilidades imagéticas. Nesse sentido, para que a ida ao teatro seja melhor aproveitada, faz-se necessário a valorização não apenas do acesso físico ao teatro, mas também do acesso simbólico, já que este último opera no terreno da linguagem, propiciando ao espectador a vivência de uma experiência sensível e construindo sentidos e significações próprios.

Ao alcance disso, o PAFT busca trabalhar com professores, processos de mediação do conhecimento teatral nos quais articula a ida ao teatro com propostas de ensino do teatro, através de jogos. Poderíamos dizer que essa mediação não visa diretamente a prática do professor em sala de aula, e sim a sua própria *experiência* ao vivenciar as propostas do PAFT que, por sua vez, transforma-se num acontecimento para ele. Assim, o que fazer com essa vivência, depende apenas dele. Compreendendo a importância desses acontecimentos, é bem provável que o professor leve alguma proposta para que seus alunos tenham a oportunidade de vivenciá-la.

Dessa maneira, um caminho a ser trilhado para o trabalho com o teatro, pode passar pela *emancipação* do sujeito, ao invés da transmissão de conhecimento, seja no âmbito da educação formal ou no âmbito não-formal. E emancipar é dar a palavra, confiar na capacidade de cada indivíduo, sem se preocupar no que este vai aprender. Reproduzir um modelo com procedimentos padronizados, ao se trabalhar com teatro, pode tornar o aluno um mero repetidor de conteúdos e informações. Logo, emancipando-o, propondo-lhe um aprendizado pela experiência e oportunidades para vivenciá-la através de acontecimentos teatrais, acreditamos ser possível ao professor sem formação específica em teatro, conduzir uma proposta de construção de conhecimento teatral no território educacional.

Essa hipótese encontra algumas respostas na pesquisa empírica realizada com os professores participantes do PAFT. Por intermédio de uma coleta de dados, por associação de palavras, percebemos que houve um deslocamento do núcleo central das representações sociais dos sujeitos da pesquisa, após sua participação no PAFT (do núcleo “cultura” para o núcleo “emoção”). Esses sujeitos tiveram acrescidas às suas informações sobre teatro, novas informações a partir da experiência vivida de uma oficina teatral. Sendo assim, a palavra “emoção”, que se apresentou como núcleo das representações das turmas pós-PAFT, pode indicar uma compreensão da proposta de emancipação e experiência na formação do indivíduo. Da mesma forma, a análise de conteúdo realizada a partir dos mesmos dados, permite perceber a transformação dos sujeitos em relação ao objeto teatro, que passa a ser representado como possibilidade de experiência para os alunos, e não apenas como instrumento pedagógico a serviço de outras disciplinas.

Com a consciência de que esta pesquisa pode ser ampliada, melhor definida, e que muitas reflexões poderiam ser mais exploradas, assim como outras não chegaram a ser mencionadas, buscou-se aproveitar ao máximo a experiência proporcionada pelo acontecimento Mestrado. Temos que, a frase exposta na contracapa deste trabalho, colocando-o como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, foi seguida da melhor forma possível. Esta pesquisa não seria a mesma, não fossem as experiências vivenciadas nestes dois anos e meio, que permearam disciplinas nos cursos de Pedagogia e de Teatro, reflexões de práticas pedagógicas, orientações de graduandos em teatro, contatos com os pares mestrados e professores da pós-graduação, leituras de pesquisas científicas e leituras das falas advindas do senso comum dos sujeitos pesquisados, e entre outras coisas, as reflexões propostas pelos orientadores desse processo.

No Mestrado, pude perceber o meu lugar enquanto artista, e o meu lugar como mediador no trabalho realizado com os professores sem formação em teatro. Talvez a reflexão maior esteja nesse ponto, no olhar para o próprio trabalho, com seus atributos e defeitos, visando sua melhoria e sua contribuição para a sociedade. Todas as reflexões têm como objetivo contribuir, nos campos da prática e do ensino, para o empoderamento dos professores em sua prática diária. Não faz parte da proposta ensiná-lo, mas partir daquilo que ele pode descobrir por si mesmo, não ignorando seu conhecimento empírico em relação ao teatro, mesmo que seja para nós artistas ou pesquisadores da área, avesso às denominadas práticas contemporâneas. A intenção deste trabalho não é falar de caixas vazias, mas de caixas que se abrem com conteúdo para serem compartilhados. É por isso que a *experiência* se torna, nesse contexto, uma proposta pedagógica fundamental, da mesma forma que o *acontecimento teatral*.

Futuras pesquisas nesse sentido, poderiam investigar mais a fundo as relações entre a experiência e as representações sociais, bem como as formas (se é que existem) de emancipação do sujeito. Possíveis leituras do imaginário, a partir das representações, também poderiam contemplar o universo simbólico dos sujeitos professores e alunos em relação ao teatro, pouco explorado no meio acadêmico. A lógica do não-explicar no ensino do teatro, soa como uma prática inovadora podendo, da mesma forma, servir como objeto de futuras pesquisas no campo da educação, nas práticas não-formais e suas contribuições para a educação integral do sujeito, e também em questões interdisciplinares na lógica cotidiana da escola. Da mesma maneira, o acontecimento e a experiência, em todos os âmbitos da educação, poderiam contribuir na formação de indivíduos mais autônomos e conscientes de sua capacidade transformadora.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. [p. 155-171]
- ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do espaço teatral e o ambiente escolar. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 1, n. 2, p. 180-184, 2007.
- _____. O lugar teatral e a cidade: a poética da ocupação. **Revista Afuera**. Buenos Aires: Archivo Virtual Artes Escénicas, año IV, n. 7, noviembre, 2009.
- _____. O estágio curricular e a formação do artista docente. In: **VI Congresso da ABRACE**, São Paulo. Anais do VI Congresso da ABRACE. São Paulo, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 203p, 1999.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 65-80, abril, 2011.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro, 2002.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BÁRCENA-ORBE, Fernando; BONDÍA, Jorge Larrosa. Pensar la educación desde La experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogía**, n. 40-1, p. 233-259, 2006. [Caderno Mais, nº 423, p. 18].
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Obras escolhidas, v. 1. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. [p.114-119]
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. [V. 6]
- BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAMPOS, Regina. Helena. História da psicologia e história da consciência através do estudo das representações sociais. **Memorandum**. 16, 77-84, 2009. Recuperado em 27 de novembro de 2013, da World Wide. [HTTP://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a16/campos02.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a16/campos02.pdf).

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Rev Bras Educ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, Aug. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200008&lng=en&nrm=iso>.

accession 03 Aug. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. In: Revista Nova Escola, n. 248. Título original: A ponte para aprender. Dezembro, 2011. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>. Acesso em: 21/02/2014.

FERREIRA, Lúcia. Como atuar efetivamente na formação de público. In: **Revista Subtexto**, Belo Horizonte, Galpão Cine Horto, v. 3, n.3, p. 76-79, nov, 2006.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. [p.173-186]

FRANCO, Beto. Conexão Galpão: projeto que conjuga ação social e formação de público. In: **Revista Subtexto**, Belo Horizonte, Galpão Cine Horto, v. 3, n.3, p. 73-75, nov, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Cultura, Arte, Estética e Educação: disjunções ou confluências?. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (Org.). **Arte, Estética e Formação Humana: possibilidades e críticas**. Campinas, SP: Alínea, 2013. [p.73-96]

GAMA, Joaquim. **Teatro: uma experiência criativa**. Disponível em:

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

GOMES, Lisandra Ogg. **Infância, indústria cultural e escola de educação infantil: imagens concatenadas**. Dissertação [Mestrado – Setor de Educação], Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUINSBURG, Jacó et al. **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420091014165032Teatro%20uma%20experi%C3%Aancia%20criativa.pdf> . Acesso em: 10/02/2014

HUIZINGA, Johann. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Paris: PUF, 1989.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. [p.17-44]

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A.M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005. [p.23-56]

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25ª edição. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **A ida ao teatro. Sistema Cultura é currículo**. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Escola%20em%20Cena/>. Acesso em 2012.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. [p.281-295]

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED: Autores Associados, n. 19, p.20-28 jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. [p. 19-34]

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 4. ed., 2006.

_____. Nietzsche & a Educação. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. 29ª BIENAL. “Conversa com Jorge Larrosa”. In *Bienal Notícias*, 2010. <http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Noticias/Paginas/Conversa-com-Jorge-Larrosa.aspx> (último acesso em 08/02/14)

_____. Experiência e alteridade em Educação. **Reflexão & Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

_____. Conferencia “La experiencia y sus lenguajes”. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación- Universidad de Barcelona- Serie Encuentros y Seminarios. Disponível em: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. Último acesso em 14/06/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n.17, p.153-176, 2001.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: FORGAS, J.P. (Ed.) **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London, Academic Press, p.181-209, 1981.

_____. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 5. ed. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Denize Cristina.; MARQUES, Sérgio Correia.; GOMES, Antônio Marcos Tosoli.; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. Et. Al (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. [p. 573-603].

PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P.; GELAMO, R. (Orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. [p.13-34]

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e Criança. In CARVALHO, Alysson [et al], (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte, UFMG: PROEX/UFMG, 2005. [p.17-27]

_____. Situação lúdica. In: SOUZA, J. V. A.; GUERRA, R. (Orgs.). **Dicionário crítico da educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. [p.248-251]

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Lazer. In: SOUZA, J. V. A.; GUERRA, R. (Orgs.). **Dicionário crítico da educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p. 167-171]

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Lúdico e a construção do sentido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 1, n.1, p.181-187, 2001.

_____. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O que significa “estética”. Trad. R.P. Cabral, in www.provmago.pt, outubro, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

_____. **Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetórias, Avanços e Desafios do Teatro-Educação no Brasil. In **Sala Preta**: Revista do Departamento de Artes Cênicas/ECA/USP, v.2, p. 247–252, 2002.

SANTOS, Milton. **Da cultura à indústria cultural**. Jornal Folha de São Paulo, Caderno Mais, n. 423, p. 18, 19 mar. 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 30. 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> acesso em 22 de fev. 2014.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Editora CULTRIX, 1971.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Jogos teatrais na sala de Aula**: um manual para o professor. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**: edição atualizada. Porto Alegre: L&PM, 2010. [V.831, 282 p.]

VILELA, Eugénia. A infância entre as ruínas. In: PAGNI, P.; GELAMO, R. (orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. [p. 51-65]

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário** – Introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

A P Ê N D I C E S

APÊNDICE A - TABELA COM OS DADOS DO PROJETO CONEXÃO GALPÃO

ANO	ESPETÁCULOS	INSTITUIÇÕES	APRESENTAÇÕES	PÚBLICO TOTAL	PAFT PROFESSORES
2002	Uma e Tantas Histórias	20	32	2.105	----
2003	Uma e Tantas Histórias	75	100	5.672	----
2004	Uma e Tantas Histórias	47	50	2.835	----
2005	Uma e Tantas Histórias	52	66	4.206	----
2006	Uma e Tantas Histórias Caixa Mágica	120	63 41	4.345 5.618	----
2007	Uma e Tantas Histórias Caixa Mágica	118	51 40	3.567 6.325	----
2008	Uma e Tantas Histórias Caixa Mágica	106	54 43	3.102 6.284	-----
2009	Uma e Tantas Histórias Caixa Mágica	91	44 43	2.671 6.044	-----
2010	Uma e Tantas Histórias Manga Manguera meu pé de brincadeira	29	18 21	1.478 3.870	55 professores 2 Edições
2011	Uma e Tantas Histórias Manga Manguera meu pé de brincadeira	78	40 36	2.619 6.276	86 professores 5 Edições
2012	Uma e Tantas Histórias Manga Manguera meu pé de brincadeira	100	28 49	1.893 5.456	76 professores 5 Edições
2013	Uma e Tantas Histórias Manga Manguera meu pé de brincadeira	77	33 36	2.032 5.532	143 professores 7 Edições
2014/1° SEMESTRE	Uma e Tantas Histórias Manga Manguera meu pé de brincadeira	31	12 20	920 3635	40 professores 2 Edições
TOTAL		944	920	86.485	400 professores 21 Edições

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RESOLUÇÃO Nº 466/12, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012

O pesquisador Reginaldo Santos, aluno do curso de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Professor Dr. Sérgio Dias Cirino convidam você para participar da pesquisa intitulada: “**Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico:** acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão/ BH”.

Interessa-nos investigar como se organizam os saberes dos professores sobre teatro, antes e depois de participarem do Programa de ações Formativas do Projeto Conexão Galpão BH/MG.

Sua participação consistirá no máximo em três encontros:

- 1) Teste de associação livre de palavras (duração aproximada 5 minutos) onde, a partir de uma ou mais *palavras indutoras* pediremos que às associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça.
- 2) Técnica de comparação pareada (duração aproximada 05 minutos) onde, a partir de um conjunto de palavras ou expressões escolhidas, que alcançaram maior frequência entre as evocadas no *teste de associação livre*, pediremos que forme duplas com aquelas que lhe parecem “andar juntas”.
Técnica de escolhas hierarquizadas sucessivas (duração aproximada 05 minutos) onde, a partir das mesmas palavras do teste anterior, pediremos para identificar a hierarquia entre elas.
- 3) Possível entrevista com perguntas a serem realizadas pelo pesquisador a partir de um roteiro previamente estruturado (duração aproximada 15 minutos)

A entrevista e as justificativas correspondentes à Técnica de comparação pareada serão gravadas para posterior transcrição. Os textos transcritos serão utilizados somente nesta pesquisa, assim como os testes e técnicas descritos acima. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação é **voluntária**, portanto, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com o Projeto Conexão Galpão. Sua participação não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**.

A pesquisa em questão **não oferece riscos** de natureza invasiva, ou mesmo danos a saúde e integridade física e moral dos sujeitos participantes e pode trazer informações de grande relevância para subsidiar programas de ensino de teatro em escolas fundamentais.

Você receberá uma cópia deste Termo onde constam os contatos dos pesquisadores responsáveis, podendo utilizá-los para tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Desde já agradecemos!

Reginaldo Santos

Sergio Dias Cirino

Belo Horizonte ____ de _____ de 2013

Eu, _____ declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino
 Av. Antônio Carlos 6627,
 FAE/UFMG - DMTE
 3409-6206
 Sergiocirino99@yahoo.com

Reginaldo Santos
 Rua Pitangui, 3613
 3481-5580
 regisnaldosantos@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)
 Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade
 Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Belo
 Horizonte, MG.
 3409-4592
 coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE C – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação

Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Pesquisa de Mestrado: “**Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico:** acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão/ BH”

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino Pesquisador: Reginaldo Santos

Data da Coleta:

Nome: _____ Telefone: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Escolaridade: _____ Se

Superior, qual curso? _____

Instituição que Trabalha: _____

Qual função exerce atualmente na Instituição: _____

Com qual nível de ensino está trabalhando (Educação infantil, Ensino Fundamental I ou II, ensino médio, 1º Ciclo, etc.): _____

Teste de Associação Livre

1) Quais as palavras ou expressões que lhe vem à cabeça ao evocarmos o termo **Teatro**:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Após escrever as palavras ou expressões, cite duas que considere mais importante.

- 1.
- 2.

APÊNDICE D – PALAVRAS EVOCADAS PELAS TURMAS A E B

ORDENAÇÃO POR UNIDADES SEMÂNTICAS

TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE LIVRE PRIMEIRA E SEGUNDA COLETAS TERMO INDUTOR “TEATRO”
Número de participantes - 42 Número de palavras evocadas – 209 Após ordenação por unidades semânticas – 89
Acessibilidade, Acesso restrito, Inclusão e Liberdade de expressão (3) Alegria, Cenário de muita alegria e descoberta (9) Aprendizado/ Aprendizagem, (3) Arte (5) Artes Cênicas (2) Atores profissionais Cenário Cenas/ espetáculo (6) Comédia, drama, tragédia (2) Comprometimento, Dedicção, Desafio e satisfação; participação (3) Comunicação, Comunicar/ expressar (5) Conhecimento Conhecimento da obra Conhecimento de história social Consciência corporal, Corpo, Expressão corporal (8) Consciência do espaço, Local onde se representa algo dramático (peça) (2) Construção social Coragem Criação Criatividade (5) Cultura, Diversão cultural (13) Curiosidade, Curioso (2) Dança (2) Desconhecido Diferente Diversidades Desenvolvimento mental Dinâmicas Diversão, Brincar/ diversão (6) Emoção (5) Encantamento (4) Energia Ensaio Entretenimento (4) Espectador, Plateia (2) Espontaneidade (2)

Estudo
Expressão/ Expressivo (6)
Extravasar
Fantasia (2)
Figurino
Formação
Humor (2)
Iluminação, luzes (2)
Imaginário (2)
Improvisação/ improviso (4)
Inteligência, Raciocínio (2)
Interpretação/ representação (6)
Lazer (6)
Leitura (3)
Liberdade, Soltar-se (3)
Liberdade de expressão
Literatura, Escrita/ texto (2)
Lúdico (5)
Magia, Mágico (2)
Manifestação artística, política e cultural
Máscara (2)
Mensagem
Mímica
Movimento (3)
Música (3)
Musicalidade
Oralidade, Palavra (2)
Organização
Paciência
Palco (3)
Peças teatrais
Pesquisa (2)
Pintura
Possibilidade
Pouca divulgação
Prazer
Respeito (2)
Risadas, Sorrisos (2)
Ritmo/ sonoridades
Romper limites
Sensibilidade, Sensibilização, Expressão sensível através de pontos de vistas diferentes (3)
Sentimentos, comunhão de sentimentos (2)
Socialização
Sons
Status (estatos)
Surreal
Teatro, dança e improvisação
Textos complexos
Tolerância
Trabalho em grupo

Transformação (2)
Transmissão de conhecimentos
Tristeza

APÊNDICE E – PALAVRAS EVOCADAS PELAS TURMAS C E D

ORDENAÇÃO POR UNIDADES SEMÂNTICAS

TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE LIVRE

TERCEIRA E QUARTAS COLETAS

TERMO INDUTOR “TEATRO”

Número de participantes - 28

Número de palavras evocadas – 139

Após ordenação por unidades semânticas – 64

Alegria (5)

Ao vivo

Alma

Arte, Uma das mais belas expressões artísticas e culturais (9)

Atores, Elenco (artistas), Doação de si em prol do personagem, Diretor (5)

Beleza

Brincar (2)

Cenário

Cenas

Compartilhar

Concentração (2)

Conhecimento

Construção

Corpo e alma, Corpo em movimento, Corporeidade, Expressão corporal (4)

Criatividade

Cultura (5)

Curiosidade

Dança

Dedicação (amor pelo que faz)

Desfecho

Dinamismo

Diversão (3)

Dramatização (2)

Emoção, Vivenciar diferentes emoções (13)

Encantamento

Entretenimento (2)

Envolvimento

Equilíbrio

Espontaneidade

Expressão (2)

Facilidade (de comunicação)

Fantasia

Fantasias

Fantoche

Fatos

Fidelidade

Figurino (2)
Gostar
Grupo Galpão
Imaginação, Imaginação/ Magia (2)
Informações
Interação (2)
Interpretação/ representação, Fazer representação ao vivo (6)
Lazer
Liberdade
Linguagem
Lúdico (2)
Luzes
Movimento (2)
Música
Organização
Palco (5)
Peça (texto encenado)
Plateia, Palmas, Aplauso, Público, Adoro ir ao teatro (12)
Prazer (3)
Projeto
Reflexões
Roma
Sensibilidade (4)
Sentimento (3)
Sorriso
Terapia
Viagem, Viagem ao passado (2)