

OFICINAS PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS TEATRAIS NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

¹Céli do Nascimento Palacios, Instituto Federal Fluminense.

1- Introdução

O presente trabalho relata uma experiência na qual objetivou-se investigar os cruzamentos entre a prática teatral e a formação de docentes de outras áreas de conhecimento, que não o Teatro. O mesmo foi realizado durante o meu mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNI-RIO, sob a orientação da Professora Doutora Ana Achcar, entre 2013 e 2015.

A perspectiva adotada neste estudo é a de processo formativo, considerando o jogo teatral como promotor de experiência emancipatória, segundo os conceitos de experiência de Larrosa Bondía (2002) e Benjamin (2012), e de emancipação de Rancière (2009). Neste relato também é abordada a capacidade de jogo, segundo Ryngaert (2009) e o conceito de *EspectAstor* de Augusto Boal (2002).

Acredita-se que a experiência promovida pelos jogos teatrais é produtora de um estado de presença que afeta diretamente as relações no ensino-aprendizagem, despertando o futuro docente da Educação Básica para a sua própria corporeidade e conscientização estético-política.

O momento para realizar essa investigação sobre a prática teatral e a formação docente veio em 2011, quando trabalhei como professora substituta de Artes Cênicas no Colégio de Aplicação da UFRJ. Nessa ocasião fui convidada a colaborar no projeto institucional *A Formação docente na UFRJ: espaço de diálogo entre saberes* para o edital Prodocência da CAPES.² O referido projeto envolveu a elaboração das Oficinas Pedagógicas, que vêm sendo desenvolvidas pela Professora Doutora Regina Bustamante, desde 2007, a fim de integrar as unidades de formação de professores da UFRJ.

¹ Professora no curso superior de Licenciatura em Teatro, do Instituto Federal Fluminense, do qual foi coordenadora e coordenadora adjunta. Também é pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Avançadas em Educação – o NEASAE, coordenado pela professora doutora Marlúcia Cereja Alencar, no Instituto Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes. A professora é mestre em Ensino de Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e também atuou na Educação Básica por sete anos antes de compor o corpo docente da Licenciatura em Teatro.

² Mais informações sobre esse edital podem ser encontradas no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>.

Segundo a professora Regina, as Oficinas Pedagógicas têm como objetivo propiciar uma experiência de prática de ensino³ para os alunos de Licenciatura em História, visando a mobilização de conhecimentos e pensando em seu processo de ensino.

As Oficinas Pedagógicas, tal como pensadas e realizadas neste projeto, consistem em atividades lúdicas a serem ministradas para alunos de Ensino Fundamental, preferencialmente da rede pública, de modo que eles possam aprender brincando, participando das atividades. A elaboração dessas atividades compõe o conteúdo programático do componente curricular eletivo Educação Patrimonial. O ponto de partida para a criação das mesmas foi o acervo do Museu Nacional da UFRJ, local onde as Oficinas Pedagógicas aconteceram.

Minha colaboração no referido componente consistiu em ministrar aulas de Teatro para os licenciandos que cursavam Educação Patrimonial, a fim de que eles se apropriassem, a seu modo, da forma teatral e pudessem elaborar jogos que permitissem aos alunos participantes das Oficinas construir os saberes de História envolvidos nessas atividades.

A professora Regina sempre se mostrou sensível às questões da licenciatura, entre as quais, a dificuldade de muitos licenciandos em mobilizar seu conhecimento para dar aulas. Para ela, o fazer docente envolve a produção de um saber específico que vai além do domínio da área de conhecimento. Trata-se de articular esse saber a fim de gerar aprendizado, ou seja, criar condições para que alunos aprendam o que está sendo ensinado. Nesse sentido, seria ingênuo partir do princípio de que o domínio do conteúdo é suficiente para que o aprendizado aconteça.

2- Igualdade de inteligências: emancipação x embrutecimento

Segundo Jacques Rancière (2013), o ensino emancipador tem dois princípios básicos: ensinar o que se ignora e a igualdade de inteligências. Tal igualdade refuta a superioridade de uma inteligência sobre a outra.

De acordo com o autor francês, o emancipador não *ensina*, ele verifica se o aprendiz está buscando aprender, se ele está se esforçando. O princípio da emancipação está diretamente relacionando com aquilo que as pessoas aprendem através de tentativa e erro, assim como as crianças. Ele se opõe ao princípio do embrutecimento, que consiste na noção de que para aprendermos precisamos de um mestre explicador cujo conhecimento é essencial para intermediar a nossa relação com o mundo. Ou seja, para que entendamos o que está

³ Ao usar o termo “prática de ensino”, a Professora Regina se refere ao estágio que alunos de licenciatura geralmente realizam nos últimos semestres de seus cursos, nos quais eles dão aulas em escolas de Ensino Básico, estando, então, em contato com os alunos.

escrito em um livro, o livro não se basta: é preciso que o mestre nos explique o que está nele.

Segundo esse pensamento, o homem do povo só pode ser educado através dos conhecimentos de seus superiores que tiveram acesso às universidades e a outras formas de estudo. Este é o mestre *explicador*, aquele cuja superioridade intelectual é presumida. Ele não orienta o aprendiz a fim de encontrar o seu caminho; ele o induz a um ponto de chegada previamente estabelecido. Rancière (2013) usa Sócrates para exemplificar esta questão. Ao dirigir suas perguntas ao seu escravo, ele não busca emancipá-lo, pois suas perguntas o dirigem a uma resposta já conhecida pelo mestre.

O embrutecimento está baseado na desigualdade das inteligências, havendo relações de superioridade de saberes. O embrutecimento não deixa de ser uma forma de impedir o sujeito de ter experiência e está relacionando com o conceito de *transferência de conhecimentos*, a que se refere Paulo Freire. A noção de que conteúdos são transferidos a indivíduos que os “recebem” silenciosamente e inquestionavelmente de seus mestres explicadores, aqueles que detém o “poder do saber”. Essa forma de ensino *informa* os educandos, não lhes dá condições de participar de seu processo de aprendizado.

Questiono, então, se nós como professores, ao assumirmos uma posição de *domínio de conteúdos* não estamos nos imbuindo de um certo poder sobre os alunos, partindo de uma desigualdade de inteligências, uma vez que podemos, com isso, estar pressupondo que o aluno precisa de algo que só nós podemos dar a ele e ele que não teria – jamais – condições de descobrir sozinho.

O embrutecimento parece fazer justamente isso: não dar aos educandos a possibilidade de se empoderar para buscar no mundo aquilo do que precisam. Aliás, a decisão sobre suas necessidades não passa por eles, é tomada por outros, aqueles que, aparentemente, dentro do padrão embrutecedor, têm o poder do conhecimento.

Segundo Bondía (2002), a sociedade capitalista atribui ao conhecimento um valor de mercadoria. É algo que se *tem* e que se *consome*. A emancipação, por sua vez me parece estar mais conectada com os princípios do sujeito e do saber da experiência. O sujeito que se deixa perpassar pelos acontecimentos e cujo aprendizado se dá através da forma como ele os vivencia. Ou seja, ele constrói o seu saber na medida em que faz o seu caminho sem um ponto pré-estabelecido para chegar. Ninguém vai dizer a ele onde ele deve chegar, e o sentido que ele dá àquilo que lhe acontece é derivado de suas próprias impressões e percepções. O sujeito da experiência poderá ser emancipado e emancipador, podendo orientar seus estudantes a abrir suas percepções e formar suas próprias impressões a respeito da vida, e não *explicar* a

ele como é essa vida porque *ele* já viveu, já passou por isso e sabe o que diz. O sujeito da experiência permite que o outro também o seja.

No meu entendimento, parte da noção de ensinar jogando é poder protagonizar ou atuar sobre os eventos; narrá-los, discuti-los em vez de informá-los. Desejava-se que as oficinas fossem uma experiência tanto para os ministrantes das Oficinas Pedagógicas (licenciandos de História, cursando Educação Patrimonial) quanto para os participantes delas (alunos do Ensino Fundamental) e que, como tal, se evitasse uma simples exposição de fatos.

O condutor não pode ser um mestre explicador, pois mesmo conhecendo o jogo e suas regras, ele não deve manipular o seu desenvolvimento. Ele media situações de aprendizado, orquestrando a música que o jogador vai dançar conforme a sensibilidade deste. O condutor do jogo busca despertar sensibilidades e não manipular caminhos para uma conta de chegada.

A experiência vivida no jogo teatral adquire um caráter que acredito ser emancipatório, uma vez que coloca o participante na posição da construção de um conhecimento para a criação da cena. O jogo concretiza situações que podem ser vividas fora da cena, coloca o jogador no lugar de *um outro* que é ele, mas ao mesmo tempo não é. A perspectiva diferente, a meu ver, tem potencial emancipador pela descoberta propiciada.

3- Jogo teatral e presença

A escolha da denominação *jogo teatral* para me referir à modalidade de jogo utilizada nesse processo não se deve exclusivamente ao uso dos jogos de Viola Spolin, que são assim denominados. Primeiramente, no teatro grego, chamava-se de *theatron* o lugar de onde a platéia assistia ao espetáculo, presumindo, portanto, a existência de uma platéia.

Para Almeida Júnior e Koudela, o jogo teatral “passa necessariamente pelo acordo de grupo, por regras livremente consentidas entre parceiros” (ALMEIDA JÚNIOR, KOUDELA, 2015, p.110). Trata-se de um jogo de regras, princípio organizador do grupo de jogadores, que se alterna nos papéis de atuentes e espectadores.

Outro princípio norteador desta escolha, refere-se a um entendimento de *teatralidade* como a articulação dos elementos específicos da linguagem teatral – o corpo, espaço, voz, luz, sonoridades, figurinos, jogo entre os atores, etc., a fim de criar sentidos. É preciso deixar claro que a manipulação dos signos no espaço cênico não depende exclusivamente, e nem é refém de um texto, seja ele dramático (uma peça de teatro) ou não, bem como não depende de um edifício teatral, com um tablado como palco e assentos para a plateia, que se situa em frente a esse palco. A produção de sentidos se dá na relação entre esses elementos e como eles são

percebidos pela plateia de jogadores observadores. *Teatro*, portanto, é construção cênica; e é com esta construção que se trabalhou nos jogos ministrados em Educação Patrimonial.

O Teatro é uma arte do presente. Tudo o que acontece nele é imediato, é breve e efêmero, mesmo quando há roteiros pré-definidos; ainda que um mesmo espetáculo seja encenado repetidas vezes durante meses ou até anos. Mesmo quando é ensaiado à exaustão durante muitos meses. Ainda assim, por ser jogo, o teatro é imprevisível. Estar pronto, aberto e disponível para essa imprevisibilidade é o desafio do ator e, por que não, também pode ser o do docente.

Sentir-se presente me parece essencial no trabalho do professor: um estar aqui, agora, em relação com as pessoas e com as questões que se apresentam no momento da aula; as questões inesperadas, a reação dos alunos ao que o professor está fazendo, até mesmo condições climáticas, sons, eventos de fora de sala de aula, etc. O mundo ao redor exige reações imediatas, atuações e intervenções.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (1996, p.18). Para o autor, essa “Presença”, ao reconhecer o outro como “não-eu”, se reconhece como “si-própria” (FREIRE, 1996, p.18). Trata-se uma presença que transforma, que decide, que rompe. Mais adiante, na mesma obra, Freire afirma que para ensinar é preciso *escutar*, para que assim seja possível falar *com* os alunos e não *para* eles.

É esse envolvimento, esse *estar envolvido, atuante, participante e atento* ao que está sendo “dito”, mesmo sem palavras, que se propôs neste estudo, que os licenciandos pudessem experimentar em suas futuras práticas docentes. Em *Jogar, Representar*, Jean-Pièrre Ryngaert (2009) denomina esse estado de envolvimento como *estar presente*, motivo pelo qual uso o mesmo termo definir uma disponibilidade e imersão na situação imediata.

Ao propiciar o *estar presente*, o jogo teatral abre a percepção dos jogadores para a possibilidade de aprender pela experiência vivida na hora do jogo. Aberto e disponível, o jogador consegue se relacionar com o aqui e agora, permitindo-se às mais variadas possibilidades de jogar, de pensar, de suspender-se no presente.

No jogo, não temos o controle dos acontecimentos; é o lugar do imprevisível. Ao planejarmos uma aula, ao subirmos ao palco, também estamos à mercê do imprevisto e/ou do erro. Tentar voltar atrás e “consertar” pode não ser o melhor caminho, então, por que não “suspender”, parar, ouvir, observar o que acontece no momento em que o imprevisto ocorreu e, a partir disso, dessa percepção do momento, dar o próximo passo?

4- As aulas de Teatro em Educação Patrimonial

A escolha dos jogos baseou-se, solidamente, no acervo de Viola Spolin e do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Deste último, sobretudo o Teatro Imagem e o Teatro Fórum.

O jogo teatral trata de *comunicação* no sentido de deliberadamente causar efeito sobre quem assiste através da construção de sentidos: encenar para uma platéia de observadores. As Oficinas Pedagógicas não se propunham a *ilustrar* um acontecimento histórico, mas a *compartilhar*, daí o jogo. A cena – nas Oficinas em que houve encenação – envolvia a platéia, fazia um convite aos alunos participantes para entrarem no universo explorado e convidava-os à parceria nessa exploração.

Nas aulas de Teatro em Educação Patrimonial, era muito importante que eu deixasse os licenciandos buscarem as suas soluções, as suas propostas, apropriando-se do jogo para ativar nos alunos participantes das Oficinas no Museu os saberes que eles desejavam. O seu aprendizado, assim como o dos alunos, se daria naquela experiência compartilhada durante as Oficinas Pedagógicas.

As sessões iniciavam com exercícios de aquecimento corporal e de disponibilização para o jogo, uma espécie de *despertar* do corpo, uma vez que os jogos não se restringem a decisões racionais. Os jogos teatrais demandam ampliação da percepção, o que significa agir mais sensorialmente do que mentalmente. Segundo Spolin (2000), a experiência do jogo requer envolvimento completo, intelectual, físico e intuitivo. A autora afirma que este último é o mais negligenciado, sendo entendido como algo místico ou qualidade de pessoas privilegiadas. (SPOLIN, 2000, p.3)

Boal tem uma série de exercícios físicos que são praticados nas sessões de Teatro do Oprimido a fim de “desmecanizar o corpo”. Com isso o autor se refere a desfazer estruturas musculares a partir da conscientização das mesmas. Para tanto ele propõe corridas em câmara lenta – o vencedor é último a chegar, lutas de boxe à distância – os jogadores não podem se tocar, mas devem reagir aos “socos” ampliando os movimentos corpo, vários tipos de caminhadas que nos conscientizam sobre o nosso próprio jeito de andar, entre outros. (BOAL, 2011) Boal também trabalha com exercícios para aguçar os sentidos, buscando uma des-hierarquização dos mesmos. Esta série conta com exercícios de olhos vendados, nos quais o nosso foco está em encontrar pessoas pelo som que estão fazendo, ou através do toque das mãos ou rosto, ou pelo cheiro das mãos – deve-se identificar pessoas pelo do cheiro de sua mão. (BOAL, 2002)

Esses exercícios são essenciais no início das sessões, especialmente com iniciantes, pois os jogadores ainda estão muito presos à oralidade como forma principal de expressão. O

trabalho corporal era visto pelos estudantes de Educação Patrimonial como uma espécie de *adendo*, sendo a leitura e discussão de textos a parte “séria” e importante de uma aula. Afinal, que espécie de aula é essa em que as pessoas não sentam e escutam uma só falar? E para que ler os textos, se a professora vai explicar? Era este paradigma que estes estudantes queriam quebrar ao mesmo tempo que não conseguiam escapar dele.

Outro exercício inicial eram as caminhadas pelo espaço. Não apenas para trabalhar a disponibilização e a expressividade corporal, mas também para que os jogadores conhecessem e explorassem o seu espaço de trabalho. Primeiramente, realizavam caminhadas de ocupação do espaço (a sala de aula) de maneira uniforme. Isto implicava nos participantes observarem-se entre si, uns aos outros e ao espaço por onde se deslocavam, a fim de verificarem se estavam equidistantes, ocupando assim toda a sala – mesmo que fossem poucas pessoas.

O reconhecimento do espaço de trabalho é importante para que se possa explorar as possibilidades de movimento. Estamos habituados a uma sala de aula com carteiras enfileiradas. O que acontece quando o espaço está vazio? Quando essas cadeiras são empilhadas e retiradas de seu uso comum? Ao caminhar pela sala vazia, as alunas eram solicitadas a mudar a direção ou a experimentar trajetões diferentes

Os jogos do acervo do Oprimido usados nas aulas, como mencionado anteriormente, eram das modalidades Teatro Imagem e Teatro Fórum. O referido acervo foi desenvolvido e sistematizado por Augusto Boal. O diretor e estudioso Boal, em sua prática ainda como diretor do Teatro de Arena⁴, percebeu que realizar um teatro político para as pessoas não era suficiente, pois em sua experiência de apresentar espetáculos politizados para camponeses, encorajando-os a lutar, ele percebeu o que não basta *dizer ao povo o que fazer, e não agir com ele*; é necessário *estar com as* pessoas e não apenas dizer-lhes como proceder. Boal passou, então, a trabalhar sobre um teatro que desse a palavra ao espectador, permitindo que ele se expressasse teatralmente. O Teatro do Oprimido tem como objetivo discutir as relações de opressão, buscando formas de eliminá-las através do teatro. O nome “Teatro do Oprimido” foi inspirado na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, visando justamente a minimizar o

⁴ O Teatro de Arena surgiu nos anos 50 em resposta a um teatro predominantemente europeizado que se fazia no Brasil naquela época, mais especificamente na companhia teatral Teatro Brasileiro de Comédia, o TBC. Ao retornar dos Estados Unidos, onde realizara estudos sobre importantes pesquisadores e pensadores de teatro mundial na época, como Constantin Stanislavsky e Bertolt Brecht, Boal foi convidado a dirigir o Teatro de Arena a fim de trazer aos atores brasileiros conhecimento das técnicas propostas por estes estudiosos. (ALMADA, Isaiás. *Teatro de arena, uma estética de resistência*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004)

“poder” da encenação. Isto quer dizer que nesta modalidade de teatro não são apenas os atores que podem atuar.

Os jogos de Teatro Fórum consistem numa espécie de debate atuado, ou seja uma situação de opressão é encenada por um grupo de atores para uma comunidade ou qualquer outro grupo de espectadores e quando a cena chega no seu momento de “crise” – impasse diante do problema colocado – esses espectadores são convidados a sugerir uma solução não apenas através da palavra, mas devem subir ao palco e atuar a sua proposição, substituindo o ator que faz o papel do oprimido. O espectador do Fórum é chamado de *expectAto*r, pois ele não apenas observa, ele também sobe ao palco e intervém na situação exposta. Essa intervenção, contudo, é determinada pelo *curinga* – que é o mediador da peça, aquele que interrompe a cena no momento da crise e se dirige à platéia perguntando quem tem uma idéia sobre como resolver o impasse. Ao término, ou no impasse da solução atuada por ele, o curinga mais uma vez interrompe e propõe uma discussão – junto com os demais *expect-atores*⁵ – sobre o que foi realizado em cena, se a opressão foi eliminada ou não e por que. A nomenclatura desse jogo tem origem na palavra foro, que significa discussão e se refere ao debate que ocorre ao final de cada atuação de um *expect-ator*. Para Boal, todos os seres humanos são atores porque agem e são espectadores porque observam. Logo, todos somos *expect-atores*.

Os jogos de Teatro Imagem foram desenvolvidos como uma forma teatral que superasse a barreira das línguas, pois Boal trabalhou por todo o mundo e também com tribos indígenas e outras comunidades nas quais a comunicação nem sempre se dava exclusivamente através das palavras. Há várias dinâmicas nessa vertente do Teatro do Oprimido. Uma delas é a representação de um tema através de uma imagem criada pelos participantes com seus corpos. Estas imagens podem ser realizadas individualmente ou em grupo. Essa imagem será modificada pelo grupo através da manipulação do(s) corpo(s) que criou/criaram a imagem ou da substituição das pessoas que representam cenicamente esse tema, até que todos cheguem a um acordo sobre a imagem que representa com maior definição o tema proposto, eliminando situações de opressão. As técnicas de Teatro Imagem também são utilizadas de forma terapêutica, a fim de permitir que o indivíduo possa se conhecer melhor e trabalhar sobre si mesmo através da exploração de questões que o oprimem. O nome deste uso do Teatro Imagem é Arco-íris do Desejo.

⁵ Nomenclatura criada por Augusto Boal que significa espectador/ator; um espectador que atua. Da junção dos dois termos, temo *expect-ator*.

Com esses jogos, os alunos descobriram outras formas para "discutir" uma questão sem depender exclusivamente da palavra escrita ou falada, pois as modificações nas imagens formadas deveriam ser sugeridas através da substituição de uma pessoa pela outra, formando a imagem que fosse mais apropriada – em vez de uma pessoa **dizer** a outra o que fazer. Dessa forma, cumpria-se uma premissa que me parecia básica no Teatro do Oprimido: a ação direta, de acordo com a qual todos devem agir e não apenas dar ideias.

No Teatro do Oprimido não temos jogadores explicadores que dizem uns aos outros o que e como fazer; todos devem propor e fazer, descobrir possibilidades no coletivo, na atuação e no debate decorrente da análise das propostas oriundas da cena, mediadas pelo *curinga*.

A figura do *curinga* nos jogos do acervo do Oprimido é muito emblemática no tocante à relação entre emancipação e embrutecimento. Ele é um mestre de cerimônias, condutor do jogo e da sessão, mas não é um detentor de respostas. O *curinga* tem como função ativar os jogadores, mediar debates, provocar, mas nunca responder e explicar. Afinal, em se tratando da Estética do Oprimido, sequer podemos falar em “respostas”; o que se busca é conscientização, reflexão, troca.

Os jogos de Teatro-Fórum geralmente eram os últimos de cada sessão, por envolverem mais improvisação, exigirem mais dos alunos fisicamente e do amadurecimento deles nos jogos teatrais. O Fórum envolve estar disponível para acolher na cena uma pessoa da plateia que não ensaiou a cena com o grupo e que vai propor algo que não foi pensado a priori. Deve-se jogar com isso e não simplesmente rechaçar. É um debate encenado, a licencianda atua expondo seu ponto de vista através de um personagem, e deve responder ao que ouviu enquanto personagem. Sua escuta deve estar apurada e ela deve reagir, e não racionalizar, logo, não há tempo para se pensar na melhor resposta: deve-se responder, na hora, como num diálogo da vida real.

Outras propostas de jogos que eu trouxe estavam relacionadas a contar histórias. Tratavam-se de dinâmicas mais oralizadas, que dependiam de projeção vocal e escuta, motivo pelo qual as deixei mais para final do semestre, depois de termos trabalhado mais fisicamente.

O componente Educação Patrimonial trata de cultura material, da biografia dos objetos. Portanto, os temas a serem adotados para cada uma das Oficinas Pedagógicas deveriam partir dos objetos do acervo do Museu Nacional. Sendo assim, propus jogos que se relacionassem com a reconstrução de histórias, ou a partir de manchetes de jornal ou a partir de objetos. No caso dos objetos, pedi às licenciandas que trouxessem fotos de momentos importantes em

suas vidas e/ou objetos de valor sentimental e criassem imagens relativas a suas histórias com esses elementos.

Com isso eu esperava que tivessem acesso a uma possibilidade diferenciada de contar uma história, bem como, ao revisitar essa história, poderiam estar trabalhando sobre si, revendo um momento de sua vida e, talvez, lidando com alguma opressão sofrida ou provocada. Mesmo que o Teatro Imagem também seja utilizado como terapia (o “Arco-Íris do Desejo”), o meu objetivo não era esse. As licenciandas estavam sendo convidadas a trabalhar sobre si como uma forma de pensar suas próprias práticas docentes. Porém, é como Ryngaert coloca em *Jogar, representar*, o caráter terapêutico do jogo é indissociável. É o olhar que colocamos sobre ele que faz a diferença.

5- Jogo teatral e experiência

Jorge Larrosa Bondía (2002) propõe que se pense a Educação a partir do par *experiência/sentido*, a fim de explorar possibilidades mais existenciais e estéticas, em oposição a uma visão de conhecimento tecnicista e que se encontra fora dos indivíduos. Ele propõe que através da nossa disponibilidade e abertura para vivenciar novas experiências, nós possamos nos apropriar de nossa vida, dando sentido àquilo que aprendemos.

Segundo o autor, experiência é aquilo que nos acontece, que nos passa, e não que *acontece*, que *se* passa, algo fora de nós. A esse entendimento de experiência ele opõe a informação, o acúmulo dela. Para Bondía, a informação é a antiexperiência, pois o sujeito informado não é necessariamente um sujeito que possui sabedoria, a partir do momento que, no afã de obter cada vez mais informações, lhe falta a percepção para dar sentido a elas.

Para Benjamin, “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 2012, p.214). O filósofo alemão, ao discorrer sobre a figura do narrador, afirma que *narrar* diz respeito ao compartilhamento destas experiências; é uma forma de interação humana na qual as histórias contadas não prescindem de explicações, pois os sentidos serão preenchidos pelos ouvintes. O autor, assim, diferencia a narração do relatório, da informação esvaziada de vivências, tal como é difundida pela mídia.

Os licenciandos desejavam que os temas de suas Oficinas Pedagógicas não fossem um acúmulo de informações ordenadas num quadro – ou o que o valha – e organizadas como volumes a serem colocados nas prateleiras das mentes dos alunos, ou guardados em gavetas de arquivos da memória, onde poderiam ser esquecidas tão rapidamente quanto foram “aprendidas”.

Portanto, os licenciandos, ao elaborarem suas Oficinas, não queriam *informar*, eles queriam *narrar*, compartilhar, desejavam a contribuição dos alunos participantes e para tanto

se arriscavam em territórios desconhecidos como a prática do jogo teatral. Para isso suas práticas envolveram não apenas o desenvolvimento de procedimentos, mas a criação de um espaço de trocas que permitisse a ampliação dos sentidos através do movimento e da transformação da palavra em ação. Nos espaços criados dentro do auditório Roquette Pinto, os alunos participantes podiam andar, correr, transformar seus corpos em imagens relativas ao assunto das Oficinas, e até sentarem para ouvir histórias ou assistir a uma cena. Segundo Bondía (2002), o sujeito da experiência é, sobretudo, um território onde se tem lugar os acontecimentos.

Com as Oficinas Pedagógicas, desejávamos que os participantes vivessem essa experiência: que algo lhes acontecesse, lhes afetasse – e afetasse os participantes. Logo, era preciso que os licenciandos também passassem por um mesmo território de vivências.

O trabalho com jogos teatrais caminha nessa direção: ele promove experiência, uma vez que seus participantes precisam *se implicar*. Ele é efêmero e consiste em fazer e refazer, no *aqui-agora*. “No jogo teatral, uma soma de emoções, sensações, intenções, de signos vocais e gestuais se cristaliza no instante único da representação” (RYNAGERT, 2009, p.52). Logo, algo *lhe* acontece, e não apenas aos outros, ele faz parte dos eventos, age sobre eles.

Mesmo exercendo o papel de espectador, o jogador está sempre implicado, pois o jogo teatral não é apenas contemplativo. No Teatro-Fórum, por exemplo, o espectador é convidado a entrar em cena, substituindo um dos jogadores-atores para colaborar na eliminação de uma situação de opressão.

Enquanto jogadoras nas oficinas de Teatro das aulas de Educação Patrimonial e ministrantes nas suas Oficinas Pedagógicas, as licenciandas de História estiveram nos dois lugares, jogando e conduzindo o jogo. Estas experiências que promovem alternâncias de perspectivas podem ser libertadoras por gerarem uma conscientização de lugares e descobertas de si; que aluno eu sou, que professor serei? Como me sinto em cada um desses lugares?

Tais reflexões são particularmente contundentes nos jogos do acervo do Oprimido, nos quais a premissa básica é se colocar no lugar do outro. No Teatro Imagem, nos jogos de modelo e dinamização, especialmente naqueles jogos em que para se promover a mudança da imagem real de uma situação de opressão criada corporalmente por um grupo de jogadores, um jogador-espectador deve *substituir* um dos corpos quem compõem a imagem com o seu próprio corpo, demonstrando assim a sua visão de mudança. No Teatro-Fórum, no qual a visão do *EspectAtor* é ainda mais pronunciada, o jogador-espectador deve propor sua visão de mudança atuando no lugar de um outro, tomar seu lugar na cena.

6- Oficinas Pedagógicas ministradas no Museu Nacional

As Oficinas Pedagógicas, enquanto produto cênico, foram um resultado do processo com jogos que permitiu que as licenciandas se abrissem para a experiência criativa, podendo assumir o lugar de ministrante e personagem ou da mestre de cerimônias, interagindo diretamente com as crianças, o que no início deste processo parecia algo quase impensável.

As crianças foram colocadas no centro da atividade e não como alguém que recebe algo pronto e finalizado. As ministrantes estiveram abertas em prontidão, possibilitando a participação destas crianças construção dramática e cênica, dando espaço ao imprevisto, ao elemento surpresa.

Oficina Pedagógica “Mulheres de Atenas”: o tema era o cotidiano da mulher na Antiguidade grega. A licencianda-ministrante abordou o tema opressão da mulher. A Oficina numa pequena encenação inicial, na qual os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual eram convidados a entrar em sua casa e tomar um vinho (suco de uva instantâneo) com sua personagem, Fedra. O auditório foi ambientado para que pudesse se transformar de acordo com os ambientes criados pela licencianda. Em seguida, entrava outro participante, que integrava a equipe de apoio e interpretava o seu irmão que a repreendia por estar oferecendo a seus convidados vinho puro, ou seja, sem água. Às mulheres era vedado beber vinho sem água, logo Fedra era uma transgressora.

A partir desta encenação, Luisa começa a conduzir jogos teatrais envolvendo as técnicas de Teatro-Imagem, o Modelo e Dinamização. Um grupo de alunos voluntários fez uma imagem com seus corpos de acordo com o tema proposto pela orientadora e os demais *espectatores* devem transformar essa imagem, moldando os colegas até que a turma toda chegue a um consenso sobre qual é a melhor forma de representar aquele tema. Importante ressaltar que o Teatro do Oprimido visa eliminar situações de opressão, logo a idéia neste caso era que a mulher “ideal” grega, oprimida, se tornasse “transgressora”, ou livre da opressão. A Oficina se encerra com um debate no qual os alunos comentam os jogos e compartilham suas reflexões sobre o tema.

Segundo Luisa, licencianda-ministrante desta Oficina, mesmo não sendo professora, foi possível perceber que esse tipo de atividade é viável: é possível que o aluno seja ativo nessa construção de conhecimento. A meu ver, Luisa migrou, aos poucos, de um lugar de rigidez e “certos e errados” para outro onde ela passou a ser mais observadora e sensível ao mundo, ao outro. Ela *se disponibilizou* a experimentar, algo que no início de nossos trabalhos não conseguia. Estava sempre hesitante e resistente ao jogo, ao aquecimento corporal, ao

imprevisto; sempre relutava com as propostas que tensionavam aquilo com que ela já estava acostumada. Para uma estudante como ela, conduzir um jogo do acervo do Oprimido foi uma trajetória deveras significativa.

Oficina “Vale a pena: o Tribunal de Osíris”: o tema foi o tribunal de Osíris. Um julgamento foi encenado de forma interativa, tendo os alunos – também do sétimo ano da rede pública – como juízes, réus e espectadores. Todos eles receberam adereços e assistiram ao julgamento no tribunal criado no auditório. A sessão iniciara-se na sala do Egito, do Museu, na qual Raizza se apresentou como Toth, uma divindade egípcia e de lá conduziu os alunos até o auditório-tribunal. Ao final da Oficina, deu-se um debate acerca do conceito de justiça, vingança e valores, articulados através da pergunta “pra que praticar o Bem?”.

Oficina Pedagógica “O Casamento Grego”: alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental eram convidados a participar de todas as etapas do ritual de casamento dos gregos. Alguns alunos faziam os papéis de pai e mãe do noivo e da noiva, bem os próprios noivo e noiva. Desempenhar estes papéis não era tarefa difícil, pois a licencianda-ministrante atuou como narradora de todos os acontecimentos e a equipe de apoio vestia os alunos com os figurinos e entregava-lhes os objetos necessários para os rituais, bem como entregavam num pedaço de papel alguma fala que, eventualmente, precisassem ler. O debate final foi sobre o casamento na sociedade.

Oficina “Indo além de Indiana Jones e Lara Croft: Arqueologia no século XXI”: caracterizada como Lara Croft, a arqueóloga personagem do famoso vídeo game *Tomb Raider*, a licencianda-ministrante recebeu os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental na porta do auditório Roquete Pinto, que estava todo ambientado como um sítio arqueológico. Os licenciandos-arqueólogos explicavam quais os procedimentos de escavação e como tratar o objeto encontrado – no caso da Oficina, estatuetas de personagens do mito de Osíris. Os licenciandos-arqueólogos também contavam a história de cada personagem, que depois foi compartilhada por cada aluno junto aos seus colegas, quando a turma se reuniu para ver o que havia sido encontrado pelos demais grupos. Beatriz atuava como a líder da equipe e percorria os grupos tirando fotos. A última etapa da atividade foi um Teatro de Sombras no qual a licencianda-ministrante narrava o mito de Osíris. Ao final, seguiu-se um debate sobre as atividades realizadas.

Beatriz, licencianda-ministrante desta Oficina, relatou que a experiência com a realização da mesma fez com que ela tivesse mais vontade de ensinar, mesmo que tenha sido algo assustador, a princípio. Beatriz contou que tinha muito medo do contato com os alunos e mais medo ainda de *errar*; ensinar algo errado, errar algum procedimento, esquecer algum

conteúdo, etc. Ela nem dormiu na noite anterior, mas depois, à medida que a hora de apresentar se aproximava, ela foi se acalmando. Segundo ela, a maior gratificação foi justamente o contato com as crianças, algo que ela ainda não tinha vivenciado, mesmo tendo participado das outras Oficinas.

Ela também conta que o espaço construído no auditório do Museu e a dinâmica criada com os objetos facilitaram que ela desse seguimento às atividades com maior segurança, estabelecendo conexão entre todos os elementos de sua Oficina (escavação, compartilhamento de informações, contação de histórias). Para Beatriz, a concretude dos elementos foi fundamental para que os alunos se envolvessem mais ainda com a atividade. Além disso, o fato de as crianças estarem, realmente, no Museu onde as peças sobre as quais ela tratava na Oficina estavam expostas, fez com que a experiência fosse ainda mais significativa.

Regina participou de todas as oficinas de jogos dramáticos e teatrais junto a seus alunos. Ao avaliar a experiência com jogos teatrais nas suas aulas de Educação Patrimonial, Regina afirma que o teatro rompe amarras e nos auxilia a usar a nossa corporeidade, ao nos conscientizar de nossas posturas. A docente se coloca, em vários momentos, como uma profissional da Educação que se preocupa em agregar saberes e em enfrentar desafios, a fim de evitar zonas de conforto. Para ela, a experimentação é fundamental. Nesse sentido, a experiência teatral foi avaliada como enriquecedora, por permitir que nos repensemos e tenhamos um outro olhar sobre o mundo. Segundo a Professora Regina, o seu aprendizado teatral se estende para outras áreas de sua vida.

Considerações finais

Atualmente, a professora Regina tem incorporado práticas cênicas às Oficinas Pedagógicas no Museu Nacional. “Vozes de Pompéia”, realizada em outubro de 2015, configurou-se em cenas itinerantes e interativas, sob a minha supervisão. Luísa Tavares, que já concluiu sua graduação em História na UFRJ, participou desta Oficina – e está trabalhando na Caixa Cultural, no Rio de Janeiro no setor educativo, onde usa alguns dos jogos das oficinas de teatro ministradas por mim no componente curricular Educação Patrimonial.

Este trabalho foi o ponto de partida para outros dois projetos, um de pesquisa e outro de extensão. Como pesquisadora pelo projeto “Prática Teatral e Docência: Um Encontro de Saberes na Formação do Professor”, vinculado ao Núcleo de Estudos Avançados em Educação, o NESAE, no Instituto Federal Fluminense, dei continuidade à pesquisa dos

conceitos de jogo teatral e estado de presença, bem como temos desenvolvido formas de registro dos resultados do trabalhos com os professores, tanto licenciandos em Teatro como em outras áreas de conhecimento. Na extensão, o projeto “Educação e Sentido: Jogos Teatrais para Professores” tem sido campo para a pesquisa, através da realização de oficinas para professores em formação inicial e continuada da rede pública de Campos e adjacências. Este projeto também conta com uma ação de extensão que é o Laboratório de Pesquisa em Teatro na Formação Docente, que consiste em oficinas ministradas pelos bolsistas dos projetos de pesquisa e extensão em escolas de ensino normal da região do norte fluminense.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. KOUDELA, Ingrid Dormien. *Léxico de pedagogia do teatro*. 1ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Mágica e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Pulo Rouanet. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- KOUDELA, Ingrid Dourmien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. in: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar; práticas dramáticas e formação*. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução: Ingrid Dourmien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2000.