

**DIMENSÕES EDUCATIVAS NA PRÁTICA TEATRAL
DO TEATRO AMADOR EM CRISTELO**

CARLA MARGARIDA MOREIRA CARVALHO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SOB ORIENTAÇÃO DO DOUTOR JOSÉ EDUARDO SILVA

Dezembro, 2016

Resumo

A problemática da prática teatral enquanto vivência potenciadora do desenvolvimento pessoal, relacional e epistemológico é discutida neste trabalho, à luz do paradigma desenvolvimentista e a partir da recolha de material empírico e da sua análise, cujo enfoque é o Teatro Amador de Cristelo (TC). Do objetivo inicial, a reconstrução histórica do TC, se apresentam três momentos fundamentais, ilustrativos deste tipo de desenvolvimento. O percurso investigativo que realizamos permitiu-nos, no entanto, centrarmo-nos em duas questões essenciais: os processos de transformação de modos de ser, estar e comunicar são facilitados pelas práticas proporcionadas pelo teatro? Estas práticas são um caminho para se desenvolver e trabalhar valores educativos no processo de desenvolvimento pessoal e social dos seus participantes?

Tendo consciência do manancial investigativo em torno da relação interdisciplinar entre Teatro e Educação, este estudo permitiu-nos confirmar posições já existentes, nomeadamente a de que as experiências relevantes na área do teatro, enquanto aprendizagens informais, promovem a aquisição de novos saberes e potenciam o desenvolvimento das pessoas envolvidas. Por outro lado, parece-nos claro que esta investigação aprofunda esta questão ao recolher evidências da abrangência das dimensões educativas que se desenvolvem com a prática teatral.

As narrativas biográficas, enquanto técnica de recolha de informação de abordagem qualitativa, permitiram-nos obter bons indicadores de que a participação no teatro (em particular no TC) se constitui como um caminho repleto de experiências significativas que apresenta desafios, dificuldades e realizações, do qual destacamos a ação e exploração de emoções, o desenvolvimento pessoal e das competências interpessoais e a intervenção social. Desta participação decorrem experiências revestidas de significado, que se constituem como experiências com dimensões educativas.

Palavras-chave: Educação; Teatro; Dimensões Educativas

Abstract

Theatre practice as an experience that promotes personal, relational and epistemological growth is discussed in this research work, guided by the developmentalist theory, and through the gathering of empirical material and its analysis, having its scope Cristelo Amateur Theatre (TC). From the initial purpose, the reconstruction of its history, we briefly present its three main moments, which illustrate this type of development. The research path we set led us to the statement of two main questions: do theatre practices facilitate the transformation on ways of being, staying and communicating? Are these the way to promote personal and social development of its participants?

Being aware of the profuse existing studies on the interdisciplinary relationship between Theatre and Education, this work endorsed us to corroborate stated positions on this issue, namely the one which predicates that relevant experiences on Theatre, as informal learnings, outputs the acquisition of knowledge and potentiates the development of those who take part on it. On the other hand, it seems clear to us that this research deepens this question by sampling the comprehensiveness of the educational dimensions promoted by the theatre practice.

The biographical narratives, as a method to gather information on a qualitative approach basis, enable us to attain good indicators that the participation on Theatre (specially on TC) are a pathway with significant experiences which is fulfilled with challenges, difficulties e accomplishments, from which we underline the action and the exploration of emotions and the development of personal, interpersonal and social skills. Experiences full of meaning, which we consider as experiences with educational dimensions, are, therefore, the result of this involvement.

Keywords: Education; Theatre; Educational Dimensions

Résumé

La question de la pratique théâtrale comme une expérience de fournisseur de développement personnel, relationnel et épistémologique est discuté dans le présent document, à la lumière du paradigme du développement et de la collecte de données empiriques et de son analyse, qui se concentre dans le Théâtre Amateur Cristelo (TC). D'après l'objectif initial, la reconstruction historique du TC, on présente trois moments fondamentaux, représentatifs de ce type de développement. Ce voyage nous a permis, cependant, nous centrer sur deux questions essentielles: Est-ce que les moyens de transformation d'être, de vivre et de communiquer sont facilités par les pratiques du théâtre? Est-ce que les pratiques sont un moyen de développer et de travailler les valeurs éducatives dans le procès de développement personnel et social de ses participants?

Être conscient de la source d'investigation autour de la relation interdisciplinaire entre le théâtre et l'éducation, cet étude nous a permis de confirmer les positions déjà existantes. En effet, l'expérience dans le domaine du théâtre, comme un apprentissage informel, promouvait l'acquisition de nouvelles connaissances et potentialise le développement des personnes impliquées. D'autre part, c'est clair que cette enquête approfondit cette question pour recueillir des preuves de la gamme de dimensions éducatives qui se développent à la pratique théâtrale.

Les récits biographiques, une technique qualitative à la collecte d'informations, nous ont permis d'obtenir de bons indicateurs que la participation dans le théâtre (en particulier TC) est constitué comme un chemin complet d'expériences significatives qui présente des défis, des difficultés et les réalisations, à partir desquels on a donné le relief à l'action et l'exploration des émotions. Le développement personnel et les compétences interpersonnelles et de l'intervention sociale sont aussi de plus importance. De cette tige de participation dans ces expériences on a des résultats vraiment positives dans de domaine éducatif.

Mots-clés: Éducation; Théâtre; Dimensions Éducatives

Agradecimentos

Ao Pedro, meu marido e companheiro de todas as horas...

À Margarida e à Leonor, minhas filhas, pela vossa compreensão e por aceitarem partilhar a vossa mãe com os seus sonhos.

À minha amiga Clementina, companheira de todas as horas, mesmo nas de angústia e insegurança, e que, quando já eu não acreditava em mim, abdicando do seu tempo e saúde, me ajudou a esculpir esta obra.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim.

Ao Doutor José Eduardo Silva por aceitar caminhar comigo nesta investigação, a motivação, a orientação, a compreensão e a disponibilidade permanentes.

A todos os professores que partilharam os seus conhecimentos e testemunhos neste Mestrado. O meu reconhecimento especial aos professores Teresa Medina e João Caramelo, pelos momentos de reflexão conjunta e pela disponibilidade no apoio aos estudantes e pelo exemplo que dão no ensino.

Aos colegas do Mestrado em Ciências da Educação, companheiros nesta viagem, nas partilhas que sucederam e pelos bons momentos de trabalho em conjunto.

Aos meus companheiros de palco, que vivem o teatro com paixão, e que se disponibilizaram para participarem comigo nesta nova representação.

Aos colegas e amigos que, por diversas formas e em diferentes momentos, me ofereceram amizade e um apoio permanente com o seu incentivo.

Índice de abreviaturas

TC – Teatro Amador de Cristelo

PT – Projeto Paredes com Teatro

ANTA – Associação Nacional de Teatro de Amadores

APTA – Associação Portuguesa de Teatro de Amadores

Índice

Introdução	13
CAPÍTULO I: TEATRO AMADOR EM CRISTELO	17
1. A Freguesia de Cristelo	19
2. O Grupo de Teatro Amador de Cristelo	20
CAPÍTULO II: PERSPETIVAS SOBRE EDUCAÇÃO	27
1. Educação: amplitude/abrangência do conceito	29
2. A Educação Desenvolvimentista	32
CAPÍTULO III: TEATRO E EDUCAÇÃO	37
1. A Prática Teatral	39
2. Teatro Amador: campo de aprendizagem	42
3. Dimensões Educativas na Prática Teatral	44
CAPÍTULO IV: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	49
1. Percurso da Investigação	51
2. Envolvimento pessoal e questões éticas da investigação	53
3. As Narrativas Biográficas	55
4. Análise dos Dados	58
CAPÍTULO V: DIMENSÕES EDUCATIVAS NA PRÁTICA TEATRAL DO TEATRO AMADOR DE CRISTELO	61
1. Participação	63
1.1. Caminho	63
1.2. Dificuldades	67
1.3. Momentos Significativos	69
2. Relações	72
2.1. Espírito de grupo	72
2.2. Evolução	73
3. Dimensões Educativas	74

3.1. Dimensão Estética	74
3.2. Dimensão Lúdica	76
3.3. Dimensão da Formação Pessoal	78
3.4. Dimensão Humana Relacional	81
3.5. Dimensão Social	83
Considerações finais.....	87
Bibliografia.....	93
Webgrafia	96
Outras referências documentais	96
Apêndices	99

Índice de apêndices

APÊNDICE 1 - CONSENTIMENTO INFORMADO	101
APÊNDICE 2 - ENTREVISTAS / GUIÃO ORIENTADOR	105

Índice de quadros

QUADRO 1 - DADOS POPULACIONAIS CRISTELO	19
QUADRO 2 - OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	56
QUADRO 3 - TABELA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	59

Introdução

As práticas que o Teatro amador proporciona são facilitadoras dos processos de transformação de modos de ser, estar e comunicar? Podemos considerá-las como um caminho para se desenvolver e trabalhar valores educativos no processo de desenvolvimento pessoal e social? Estas são duas das questões a que nesta investigação se procurou dar resposta, verificando de que forma as experiências provenientes da participação num grupo de Teatro podem resultar em Dimensões Educativas no processo de desenvolvimento pessoal e social.

O contexto desta investigação é o Teatro Amador em Cristelo, ou mais simplesmente Teatro de Cristelo, adiante designado por TC, desde a sua origem até ao presente, enquanto facto social cujo objetivo primordial é o da apresentação teatral à comunidade.

O caminho percorrido nesta investigação sofreu alguns avanços e recuos relativamente ao projeto inicialmente traçado: o ponto de partida foi a experiência da investigadora, enquanto elemento participante e ativo na construção da história do Teatro de Cristelo, um movimento cultural existente na aldeia onde a investigadora vive desde os 5 anos e pelo qual sempre se deixou seduzir e envolver. A esta envolvimento juntou-se outras, identificadas e trabalhadas a partir de textos mais recentes, de uma entrevista dada pelos elementos do grupo de Teatro a uma rádio local em setembro de 2009, que nos ofereceu uma apresentação e caracterização do grupo nos diferentes momentos por que passou. Para além desta, outras conversas, ainda que de natureza informal, ocorreram e facilitaram o percurso de investigação, tendo alguns informantes privilegiados¹ contribuído para clarificar o objeto investigativo.

Proceder à reconstrução histórica do grupo, discutindo a sua pertinência em termos educativos, seria o objetivo do projeto inicial; no entanto, os constrangimentos temporais e contextuais inerentes à elaboração de tal investigação condicionaram o seu âmbito, pelo que optamos por secundarizá-lo e voltarmos-nos para outras questões que se prendem com as motivações da investigadora enquanto educadora e com uma profunda ligação ao Teatro, em

¹ Informantes privilegiados: "(S)ão permanente fonte de informação sobre outras pessoas, aspectos do contexto social em estudo e acontecimentos que nele se vão passando. (...) Mas embora a informação assim obtida, indirectamente não se pode dispensar, é necessário ter permanentemente em conta que são sempre depoimentos elaborados através dos sistemas de representações próprios do contexto social local e do lugar social específico dos indivíduos em causa" (Costa, 1986, p. 139).

geral, e ao TC, em particular. Não podemos negar que, o facto de a investigadora ser professora há quase duas décadas, e sentir que o seu percurso no Teatro produziu nela aprendizagens e transformações profundas², foram os primeiros fatores que a levaram a empreender esta pesquisa em Ciências da Educação. Ou seja, a sua ligação, longa e duradoura (desde os dezassete anos) ao TC e a consciência de dever ao Teatro aprendizagens significativas na sua construção como pessoa, permitiu-lhe definir a sua trajetória investigativa: verificar se é possível, de facto, reconhecer na prática teatral no TC dimensões educativas.

Reconhecendo esta envolvência e a influência que este facto teve na elaboração do projeto desta investigação, nos caminhos que a pesquisa prosseguiu e nas opções epistemológicas e metodológicas que se foram fazendo, tornou-se pertinente, mesmo que de forma breve, apresentar a história deste grupo de Teatro enquanto representativa de uma evolução cultural de um lugar no capítulo I.

Com o objetivo de nos centramos no nosso objeto de estudo e analisar com rigor as dimensões educativas presentes no TC, começamos por mobilizar variados conceitos, vários modos de olhar a mesma realidade: «triangulámos» o nosso olhar, observámos a mesma realidade de forma fragmentada e equacionámo-la a partir de diferentes pontos de vista.

Desta forma, no capítulo II, centramo-nos numa pesquisa, mesmo que breve, de diferentes perspetivas sobre Educação que nos levou a um maior aprofundamento daquela que nos ajudou a construir uma grelha teórica mais adequada para orientar a nossa análise: a Educação Desenvolvimentista.

Objetivando, nesta investigação, analisar a importância das experiências resultantes no TC como dimensões educativas, no capítulo III, fomos em busca de enquadramentos teóricos que nos permitissem reconhecer dimensões educativas no Teatro e, portanto, no Teatro amador enquanto lugar de aprendizagens.

Apesar de não nos termos poupado ao confronto com as várias perspetivas sobre Educação que foram emergindo ao longo dos tempos, o desenvolvimento da investigação levou a que nos focássemos sobretudo em questões das aprendizagens experienciais em contextos de Educação não-formal.

Deste modo, Educação e Teatro são os dois conceitos pilares deste trabalho, enquanto formas de espaços de produção cultural presentes na sociedade em que estamos

² “Tudo foi essencial para iniciar a minha vida profissional. A expressividade, a maneira de falar, o saber estar na sala de aula era algo que parecia já fazer parte de mim.” (Carvalho, 2014, p. 6)

inseridos, tendo estas abordagens teóricas sobre a Educação e sobre o Teatro apoiado a formulação das questões orientadoras desta investigação.

No Capítulo IV desta dissertação é exposta a trajetória da investigação, onde se dá conta das escolhas e opções metodológicas tomadas. Considerando que as vivências no TC foram repletas de aprendizagem e tendo estas exercido sobre a investigadora grande influência no seu desenvolvimento pessoal considerou-se pertinente a utilização de narrativas biográficas de outros participantes com experiências do TC como técnica de recolha de dados.

Optamos por realizar um estudo biográfico e, de certa forma, autobiográfico, pois queríamos que os entrevistados nos contassem a sua história no TC, focada num aspeto particular da sua vida, seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo que adotamos para esta investigação. Foram recolhidos, analisados e narrados os relatos de dois participantes do TC. Os dados recolhidos nas narrativas constituíram-se como contributos importantes para o esclarecimento das questões orientadoras da investigação, nomeadamente no que respeita à compreensão das dimensões educativas resultantes das experiências de participação no TC, cujos resultados são apresentados e analisados no capítulo V.

Ao nível do discurso, quer os momentos de abertura, quer os de encerramento, quer ainda toda a riqueza discursiva reforçaram os propósitos da investigadora e do projeto de investigação e permitiram: i) realizar uma análise crítica num contexto de Educação não formal e informal, com atividades de natureza cultural e social, enquadrada num projeto de investigação em Educação, a partir de um caso específico, mas com referência a diversos contextos, onde as dimensões educativas parecem ser determinantes; ii) produzir uma investigação atenta às dinâmicas de construção local, num processo de investigação participativo, com uma problemática, com o público de Cristelo, espaço de construção e recriação de laços sociais a nível local.

CAPÍTULO I: TEATRO AMADOR EM CRISTELO

1. A Freguesia de Cristelo

“A sua [de Cristelo] localização, num plano elevado, recorda uma origem guerreira, pois a palavra vem de Castro. Na maior parte das vezes, os Castros eram lugares elevados, com penedos circundantes (muralhas defensivas), nos quais se escondiam populações pobres. Seria o caso de Cristelo. Quando os romanos aqui chegaram, cerca de 200 a.C., deram-lhe este nome, pela sua semelhança com os seus Castros”.

(Projeto Educativo TEIP, 2014/2017:13-14)³

Cristelo é “uma Freguesia de paisagem essencialmente rural, começa a notar-se, no entanto, a invasão de pequenas e médias oficinas de mobiliário” (Rede Social do Concelho de Paredes, p. 45).

No centro do Jardim Público da freguesia, espaço de lazer para a sua população muito bem cuidado, encontra-se um Cruzeiro e é esse o nome que os cristelenses atribuem ao jardim.

Cristelo tem uma área geográfica de, aproximadamente, um quilómetro quadrado. Os dados demográficos de Cristelo encontram-se resumidos no Quadro 1 (fonte Instituto Nacional de Estatística, Censos 2011 e 2001).

Quadro 1 - Dados Populacionais Cristelo

	Idade (anos)				Género		Total
	0-14	15-24	25-64	>64	♂	♀	
2001	475	355	961	123	957	957	1914
2011	419	262	1022	188	958	933	1891
Varição	-12%	-26%	+6%	+53%	-	-	-1,2%

Habitam em Cristelo cerca de 600 famílias. Verifica-se um decréscimo residual da população e um significativo envelhecimento da mesma. E, embora o envelhecimento da

³ Retirado de http://agrupamentoverticalcristelo.edu.pt/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=105&Itemid=67 em 20 de junho de 2016

população seja um facto presente localmente e em sintonia com a realidade nacional, a proporção de crianças e jovens na freguesia é significativa, pelo que constituem uma prioridade, particularmente num contexto socioeconómico desfavorável.

Em Cristelo está localizado um empreendimento camarário de habitação social constituído por 55 fogos (construído em 2000) que possibilita a habitação de várias famílias carenciadas e mais vulneráveis à exclusão social.

A Paróquia de São Miguel de Cristelo (com os seus vários grupos paroquiais) é um importante meio dinamizador da população local, desenvolvendo atividades para as várias faixas etárias. O Futebol Clube de Cristelo, o Grupo de Teatro Amador de Cristelo e o Grupo Etnográfico são as associações enraizadas entre os cristelenses de reconhecida importância, embora existam outras importantes e dinâmicas associações que promovem várias atividades recreativas e desportivas.

A Junta de Freguesia, nos últimos anos, tem organizado um evento cultural, durante um fim-de-semana em setembro onde a moda, a música, o teatro, as atividades desportivas e os jogos tradicionais são celebrados, com ampla adesão da população (Plano Cristelo Social – Junta de Freguesia de Cristelo, p. 2).

2. O Grupo de Teatro Amador de Cristelo

“As primeiras representações teatrais em Cristelo apresentam origens remotas, há quem se recorde de teatro no «canudo»⁴, muitos mais se recordam das peças de cariz humorístico, que tanto entretiveram a população. Recentemente o Teatro explorou outras vertentes, com a peça «Maria – a Rainha», que obteve reconhecimento além portas, ímpar, na XI edição do Concurso Nacional de Teatro, das três nomeações, arrecadaram o prémio na categoria «melhor cenografia».”⁵

(Edição digital do Progresso de Paredes, maio 2015)

⁴ O “canudo”, assim conhecido em Cristelo, é uma chaminé de uma fábrica que foi construída para fabrico de painéis, mas que nunca chegou a funcionar. Esse edifício possui, além de um espaço onde desde há muitos anos sempre viveu uma família, um outro espaço bastante amplo onde as pessoas se juntavam para convívios. Dos convívios a investigadora tem recordação, mas o facto de lá terem apresentado teatro foi-lhe novidade.

⁵ Este excerto de notícia resultou de uma conversa entre a investigadora e uma utente do “Ser Social” (espaço com cerca de dois anos de existência criado pela Junta de Freguesia para ocupação dos tempos livres da população mais envelhecida da freguesia). Nele são evidentes algumas especificidades da aldeia Cristelo, desconhecidas para quem ler a dissertação, por essa razão se inclui um subcapítulo de apresentação da freguesia, com recurso a alguns apontamentos que melhor possam mostrar a sua importância na criação de momentos de lazer.

As representações teatrais em Cristelo decorreram ao longo de diferentes momentos históricos do século XX e perduram no século XXI. Algumas pessoas recordam-se de trabalhar textos de Molière, Júlio Gaspar e Celestino Bessa. Outros lembram-se das peças de cariz humorístico, que entretiveram a população, sempre com muita animação e com bastante crítica social quer local quer nacional.

Funcionou durante muito tempo como um encontro de jovens e conhecidos, sempre com um objetivo comunitário como, por exemplo, a angariação de fundos para as obras da Igreja ou para a construção do Salão Social e Paroquial. Até ocorrer o 25 de abril de 1974, esta prática decorria sob a alçada da única instituição existente na freguesia, fundada em 1926, a “Corporação Fabriqueira Paroquial”, mais tarde designada por “Conselho da Fábrica da Igreja Paroquial e do Benefício Paroquial” (Costa, 2005, p. 452). Os elementos mais velhos do TC cresceram a ver os espetáculos que esses jovens preparavam durante alguns meses e apresentavam numa oficina de mobiliário de Cristelo.

A 16 de julho de 2002, foi constituída a associação sem fins lucrativos, registada como pessoa coletiva “Grupo de Teatro Amador de Cristelo” por um grupo de pessoas ligadas à prática teatral já existente na freguesia de Cristelo, tendo por objeto social, de acordo com o artigo 2.º da Escritura de Constituição da associação, “a promoção e execução de actividades socioculturais, lúdicas e recreativas, nomeadamente e, entre outras, teatro, animação cultural, danças e cantares”. Importa referir que a investigadora é um dos 16 sócios fundadores da associação e Presidente da Direção desde a primeira eleição dos corpos gerentes a 28 de março de 2003.

No ano de 2006 o TC aderiu ao projeto PT – Paredes com Teatro (PT). Este projeto surge como parte integrante da estratégia cultural da vereação da cultura do Município de Paredes. A ambição era renascer a tradição do Teatro Amador no concelho visto que em 2005 havia no concelho apenas dois grupos em atividade sendo o de Cristelo um deles. Nasce então o PT, tendo como linhas orientadoras para sustentar a operacionalização do programa: i) “colocar junto dos grupos aderentes, jovens artistas com formação superior em Teatro e prática profissional para a dinamização do grupo nas diferentes vertentes – formação e encenação” (Pinto, Praça, 2013, p. 16); ii) “contratualizar com os grupos aderentes, mediante um protocolo anual, a compra de espetáculos pelo Município, definindo um número mínimo de apresentações a realizar no Programa Itinerâncias pelo concelho” (*ibidem*); iii) “criar um órgão de gestão para coordenar o Programa” (*ibidem*, p. 17) e iv) “definir e inscrever, anualmente, um orçamento próprio para o Programa” (*ibidem*). O PT é então definido como

uma iniciativa de promoção da cultura e da cidadania participativa dos cidadãos cuja missão é a promoção, o apoio e o desenvolvimento do Teatro amador com vista a contribuir decisivamente para uma mudança significativa e sustentada, a médio e longo prazo, do Teatro amador do Concelho de Paredes (*In* Preâmbulo ao protocolo de adesão).

O PT parte do pressuposto, tomado pelo Município de Paredes, que o Teatro representa benefício para a população. Pois, como descreve Pedro Mendes, Vereador da Cultura aquando da concretização do projeto em 2006 e em 2013 a edição do livro *PT Paredes com Teatro – A cidadania em palco*:

Ao longo destes anos assisti a dezenas de espetáculos em muitas localidades de Paredes. Admiro a entrega, a disponibilidade, a vontade, a mestria daqueles que participam, encenam e ajudam, por vezes, a audácia das encenações. Assisti a espetáculos dos mais variados géneros: da comédia, à tragédia; do clássico ao contemporâneo; do musical ao teatro do absurdo. Em todos eles vi pessoas, dos 7 aos 70, vibrantes e orgulhosos. Vi despontar verdadeiros talentos de representação. Vi sobretudo, amadores apaixonados pelo teatro. Vi crianças e jovens no palco e os pais e familiares na plateia. Vi jovens encenadores, profissionais do teatro, orgulhosos do “seu” grupo. Vi uma comunidade de cidadãos (p. 6).

O PT veio valorizar o trabalho que em algumas freguesias já se desenvolvia, mas quase exclusivamente entre portas, sem qualquer tipo de projeção para o exterior. Assim, o TC, com a entrada neste projeto, viu o seu trabalho ultrapassar as fronteiras da freguesia e até do concelho. Também com o PT, o TC chegou a ter três subgrupos (adulto, juvenil e infantil) em que cada um deles tinha um encenador e preparava um trabalho. Este grupo chegou a ter em cena três espetáculos diferentes num mesmo ano de trabalho. Neste momento, devido à diminuição das verbas deste projeto o grupo consegue manter dois dos subgrupos, o dos adultos e o juvenil.

Foi na sétima edição do PT, com a peça *Maria – A Rainha*, que o grupo se candidatou ao Concurso Nacional de Teatro Amador promovido pela Federação Portuguesa de Teatro e pela Fundação Inatel e foi motivo de várias notícias:

Pela primeira vez um grupo do Vale do Sousa foi selecionado para a final do Concurso Nacional de Teatro. A iniciativa que vai já na XI edição (...). No palco, entre as nove peças apuradas para a competição, estará, no dia 27, o Grupo de Teatro Amador de Cristelo, com “Maria - A Rainha”. Vão estar entre os melhores e terem sido selecionados já foi um prémio (...). (*Semanário Verdadeiro Olhar*. PT, 13 de fevereiro de 2015).

O Grupo de Teatro de Cristelo venceu o prémio “Melhor Cenografia” no 11.º Concurso Nacional de Teatro (...). Um grupo do concelho de Paredes foi selecionado pela primeira vez para a final do Concurso Nacional de Teatro (...). Na sua primeira participação, o Grupo de Teatro de Cristelo esteve nomeado para três categorias (...) (Boletim Municipal Paredes, março de 2015)

A última produção do TC, *o segundo espelho*⁶, na sua apresentação no Teatro's 2016 do Grupo Mérito Dramático Avintense, recebeu o Prémio Melhor Espetáculo Teatro's 2016 atribuído pelo público.⁷ Foi ainda atribuído o Prémio Melhor Atriz no Festival Palcos de Santo Tirso 2016⁸.

Ao longo de toda a existência deste movimento quer como grupo de jovens quer como associação, o número de participantes sempre variou bastante. Todos os anos, entravam novos elementos, mas saíam outros. Atualmente, são cerca de 20 pessoas envolvidas: 16 são atores e os restantes apoiam na produção dos espetáculos.

Da leitura de alguns documentos do grupo, da entrevista dada a uma estação de uma rádio e de conversas informais ocorridas com informantes privilegiados, antigos atores deste movimento teatral, parece-nos importante contextualizar três momentos diferentes de desenvolvimento do processo e concretização de um espetáculo de Teatro do TC, bem como explicitar algumas razões contextuais, políticas ou outras que levaram a que o TC desenvolvesse diferentes tipos de trabalho. Assim, destacamos:

- Um primeiro momento em que o grupo levava à cena algumas comédias escritas por autores mais ou menos conhecidos. Desta primeira fase não conseguimos descobrir uma

⁶Fernando Soares (2016), Sinopse da peça: “«As pessoas são como as casas, envelhecem e ninguém as atura» É a partir daqui que o TC – Teatro de Cristelo, volta ao tema da solidão. E voltamos ao tema porque queremos que se inquietem. Não queremos que saiam daqui como entraram, pensando que vinham para se divertir, apesar de sabermos que o riso é, pode ser, uma coisa muito séria. Afinal o que nos faz o tempo. No que nos torna o tempo. Como lidamos com o passar inexorável do tempo. Como lidamos com essa inevitabilidade de sabermos que cada dia a mais é um dia a menos? À medida que envelhecemos o mundo torna-se mais estranho. O futuro transforma-se numa canção desbotada, e o corpo e a alma começam a afastar-se. Como lidamos com o reflexo do espelho? Com o que ele nos diz, ou até com o que ele nos esconde? Afinal não se termina o tempo. Não estávamos cá no primeiro instante de tempo, nem estaremos no último. Entre um e outro fazemos coisas. Mas muitas vezes sós. Apenas nós. No entanto podemos olhar o espelho. O nosso ou outro qualquer, mesmo que não percebamos ou não gostemos do que vemos. De qualquer modo, nós vamos olhá-lo bem de frente, e quem sabe até nos divertamos?”

⁷ Retirado de https://www.facebook.com/grupomerito.dramaticoavintense/?hc_ref=PAGES_TIMELINE&fref=nf em 23 de outubro de 2016

⁸ Retirado de <https://www.facebook.com/Companhia-de-Teatro-de-Santo-Tirso-395758400549302/?fref=ts> em 7 de novembro de 2016

data precisa para o seu início. Porém, sabemos que por volta de 1960, com o objetivo de angariar dinheiro para obras da igreja, um apaixonado do Teatro da freguesia, neste momento já falecido, juntou um grupo “de gente nova”. Segundo alguns testemunhos: *“foi muito difícil convencer as famílias a deixarem os filhos, principalmente as raparigas, a participarem tanto nos ensaios como depois na apresentação, (...) a peça chamava-se «O lobisomem», (...) nos ensaios tinham dois guardas à porta e nos espetáculos também tínhamos guardas em cena”* (IP2)⁹; *“representou-se em Cristelo, Rebordosa, Cete, ...”* (IP1)¹⁰. Um pouco mais tarde, mas já após o 25 de abril, a realidade continua a ser muito idêntica *“Era um senhor de Paredes que os vinha ensaiar”* (IP3)¹¹; *“Começamos a namorar quando participamos na peça «As birras do papá»”* (IP3); *“Antes uma semana do casamento a mãe esperava por ela à porta e não a deixava ficar a namorar depois do teatro, tinha de ir logo para casa”* (IP4)¹².

- Um segundo momento, em que todos os elementos davam “dicas” e escreviam *sketches*, tendo sempre como base a comédia e a crítica social quer da freguesia quer nacional: *“Depois deixaram as peças escritas e começaram a inventar histórias e faziam tipo revista”* (IP4);

“durante alguns anos representamos peças que conseguíamos arranjar, depois não tínhamos mais nada para representar e então recorremos portanto um bocado ao teatro tipo de revista, um teatro mais popular, (...) com o passar dos anos já quase todos davam a sua opinião e começou-se a entrar nesse tipo de registo [revista] com situações caricatas de pessoas características da freguesia, (...) explorávamos determinadas figuras, determinadas características de pessoas (...) não com o intuito de ofender mas sim de brincar” (ERL1)¹³;

⁹ IP2 refere-se a um excerto decorrente do diálogo com um informante privilegiado no dia 11 de setembro de 2015.

¹⁰ IP1 refere-se a um excerto decorrente do diálogo com um informante privilegiado no dia 14 de maio de 2015.

¹¹ IP3 refere-se a um excerto decorrente do diálogo com um informante privilegiado no dia 26 de setembro de 2015.

¹² IP4 refere-se a um excerto decorrente do diálogo com um informante privilegiado no dia 26 de setembro de 2015.

¹³ ERL1 refere-se a um excerto, a um primeiro entrevistado, decorrente de uma entrevista num programa de uma estação de rádio local no qual, para além da investigadora e dos entrevistados nas narrativas biográficas, participaram outros elementos do TC. É importante referir que este programa decorreu no dia 27 de setembro de 2009, altura em que não havia ainda qualquer intenção em realizar uma investigação como a presente, pelo que as intervenções reproduzidas da investigadora e dos participantes nesta investigação foram tratados da mesma forma que a do outro entrevistado.

“o papel que eu tinha no teatro era de representar, (...) havia algumas das peças que era eu que as escrevia e ajudava a ensaiar juntamente com alguns colegas dos mais antigos” (ERL4)¹⁴.

- Um terceiro momento, com a entrada do grupo no projeto PT, no qual tem trabalhado dentro das sugestões que os encenadores apresentam e, depois do texto escolhido, cada um se vai adaptando e adaptando-o para que tudo se harmonize e o produto final transmita o que todos pretendem. Sobre a passagem para este último e atual momento temos alguns testemunhos que nos parecem ser pertinentes: *“as pessoas dizem que há um trabalho mais elaborado mas que gostavam mais do registo anterior” (ERL1);*

“agora é diferente, nós temos um encenador, temos um texto que não é escrito por nós, (...) e o trabalho é completamente diferente (...) e, embora os textos sejam textos de autor, vai-se sempre à comédia, (...) aliás, sempre adaptados, (...) com o encenador o trabalho é mais profissional, (...) há aspetos que nós nunca prestávamos atenção, (...) podíamos ver esta ou aquela peça mas não tínhamos aprendizagem nenhuma no teatro e agora sim, já se aprendeu muito” (ERL3);

“Quando eu entrei para o teatro, (...) fui tocar piano e órgão um pouco na introdução de músicas nas peças (...). Neste momento, faço a sonoplastia, controlo a música, faço a montagem normalmente do som quando não está montado previamente nas salas. Também estou responsável pela luz (...)” (ERL5)¹⁵.

Obtivemos assim, de forma resumida, uma contextualização de três fases distintas no TC que, tal como nas duas narrativas que analisaremos no capítulo V, apontam para um percurso evolutivo no Teatro em Cristelo. Contudo, apesar de conseguirmos distinguir três momentos na vida do TC, são vários os testemunhos que apontam para algo comum em toda a sua existência:

“É um grupo unido, divertido, com muita amizade, apesar do grupo agora estar pequenino mas tivemos um grupo bem maior e era sempre assim, convívio sempre, tanto nos ensaios como quando vamos representar em algum sítio, convívio sempre acima de tudo, porque só isso é que nos motiva, porque senão era um tédio. Mas, tudo isso junto, digo-vos, é fantástico fazer teatro” (ERL6)¹⁶;

¹⁴ ERL4 refere-se a um excerto, a um quarto entrevistado, decorrente da entrevista no programa já referido numa rádio local.

¹⁵ ERL5 refere-se a um excerto, a um quinto entrevistado, decorrente da entrevista no programa já referido numa rádio local.

¹⁶ ERL6 refere-se a um excerto, a um sexto entrevistado, decorrente da entrevista no programa já referido numa rádio local.

“realmente houve sempre muito bom entendimento, sempre muita camaradagem e em que realmente eram momentos muito divertidos tanto para nós como para as pessoas” (ERL1).

Como se pode perceber, as três fases do grupo em cima descritas, mesmo que de forma breve, descrevem um percurso evolutivo, onde as tarefas se apresentam progressivamente mais complexas desde a sua origem até à fase atual.

CAPÍTULO II: PERSPETIVAS SOBRE EDUCAÇÃO

1. Educação: amplitude/abrangência do conceito

“O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz na sociedade.”

(Garrett, 1829, cit. in. Sousa, 2003, p.42)

Sendo o objeto desta investigação a exploração de dimensões educativas no contexto teatral, houve a necessidade de perceber, na literatura, quais as perspectivas existentes sobre a Educação e da sua adequação ao nosso objeto de estudo. Como se pode definir a Educação? Quais as perspectivas que existem sobre a mesma?

Na história da Educação, são muitos os pensadores que se debruçaram sobre o seu sentido e abrangência e, desde os tempos mais remotos, encontramos olhares e experiências que nos facilitam este caminho na busca de uma “compreensão” sobre Educação.

Sem termos a pretensão de ser exaustivos a ponto de esgotar o tema, consideramos importante apresentar uma síntese daquelas que nos surgiram como as principais linhas de pensamento sobre esta questão, explicitando as diferenças nas variadas perspectivas de Educação, a partir do século XVIII, por ser uma época de várias revoluções de ideias impulsionadas por filósofos sobretudo Rousseau e, desenvolvidas por outros filósofos, nomeadamente, Kant com reflexos muito relevantes no processo educativo até aos dias de hoje.

Rousseau, com a sua obra *Emílio*, tornou-se “o escandaloso aos olhos do sistema, e o orgulho dos filósofos” (Giles, 1987, p.176). Para este filósofo o processo educativo começa com o nascimento da criança e segue a evolução natural das capacidades dela, “na sequência «sensação-memória-compreensão»” (*Idem*). O seu pensamento teve um impacto profundo tanto no campo da política como no processo educativo, estendendo-se para fora da Europa.

Kant dá uma ênfase filosófica aos conceitos de Rousseau, formulando a sua conceção através de uma exposição mais lógica e não tanto psicológica. Para este pensador, o elemento fundamental da Educação é a moral, considerando o “treino e a disciplina (...) necessárias para desenvolver predisposições em direção ao crescimento moral” (Giles, 1987, p.187). Assim, para Kant, o “principal objetivo do processo educativo é um mundo moral e socialmente regenerado” (*ibidem*, p. 188). No seu argumentário, propõe um caminho ordenado e orientado para que o processo de formação se torne mais formal e a disciplina, seguida pela transmissão de informações e instrução, revelar-se-á através da boa conduta social, através das boas maneiras.

Durkheim, no século XIX, não se distancia do argumento anteriormente formulado por Kant, afirmando que a Educação, do ponto de vista sociológico, é reguladora da vida social. Há uma ordem dos “factos que apresentam características muito especiais: consistem nas maneiras de agir, pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, que são dotadas de um coercivo em virtude do qual se lhe impõem” (Durkheim, 2001, p. 31). Confirma este facto social observando como são educadas as crianças e refere que “salta aos olhos que toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança as maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente” (*Ibidem*, p. 33). A visão de Durkheim é que a sociedade “educa” os indivíduos desde o seu nascimento a terem regras, horários, obrigando-os à obediência, e mais tarde, a ter o outro em conta, a respeitar as conveniências e a trabalhar, o que o leva a enunciar: “é o facto de a educação ter precisamente por objetivo fazer o ser social” (*Ibidem*, p. 33).

No início do século XX, com a “Aurora de uma nova época no processo educativo” (Giles, 1987, p. 248), John Dewey acentuou o conceito de aprendizagem ativa, desenvolvendo “ambientes de aprendizagem que asseguravam que as crianças se envolveriam activamente na aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 19) e propõe uma aprendizagem que se realiza através da experiência, pois esta “deveria preceder, ou pelo menos ser simultânea com os conceitos e as ideias educativas” (*Ibidem*). Ficou famosa a “sua expressão «aprender fazendo»” (*Ibidem*). Nas escolas de hoje, existem alguns espaços e estratégias em que se desenvolve esta conceção, de que são exemplo os ginásios na atividade de Educação Física e os laboratórios de Biologia e Física e os Cursos via profissionalizante.

Paul Osterrieth, por outro lado, mostra uma passagem do enfoque do social para a família, elucidando-nos sobre a importância da família no desenvolvimento do indivíduo, considerando que a “família é o lugar de inserção da criança na sociedade e na cultura; o meio que introduz aquela na vida humana e o quadro em que se elabora a sua própria personalidade” (1975, p. 155).

Paulo Freire mostra-nos uma outra perspetiva, em que o processo de aprender é um procedimento que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, pois não “haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (2012, p. 44).

Por sua vez, Pain (1990) qualifica “uma situação como educativa, não a partir da explicitação prévia das intenções, mas sim com base nos seus efeitos educativos”,

explicitando que se entende “por efeitos educativos a concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização de experiências individuais e colectivas” (*cit. in* Canário, 2006, p. 163).

Em síntese, considerando as perspetivas sobre a Educação atrás apresentadas, podemos reconhecer duas tendências distintas, quanto aos processos: uma, cuja filiação deriva de Kant, Durkheim e Osterrieth, de carácter mais instrutivo, mais centrada nas intenções, que visa a inserção do indivíduo em sociedade e, portanto, o desenvolvimento de competências sociais, seja através da família, seja da escola, e a outra, sustentada por Rousseau, Dewey, Freire e Pain, de carácter desenvolvimentista, voltada para os efeitos educativos, na qual a Educação é um fim em si mesmo e a evolução do indivíduo se opera através da criação de ambientes favoráveis à aprendizagem para uma formação integral.

Tendo em conta o nosso objeto de estudo, consideramos que uma abordagem holística que objetiva a evolução e o desenvolvimento do sujeito só poderá começar a ter lugar no momento em que a Educação tiver em conta não só os processos cognitivos comportamentais, mas também as dimensões afeto-emocionais da pessoa humana. Isso só acontecerá quando o corpo e a mente forem igualmente valorizadas neste processo, assim como quando a existência de uma continuidade entre o auto e o hétero-conhecimento for plenamente reconhecida na maioria dos contextos educativos. Neste sentido, seria redutora a identificação entre “universo educativo” e “universo escolar”, pois “se todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta (...) uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade” (Canário, 2006, pp. 159-160).

Este mesmo autor propõe-nos ainda uma formalização dos diferentes níveis possíveis dos processos educativos que integram e se articulam ao longo de todo um ciclo da vida: *processos formais* “cujo protótipo é o ensino dispensado na escola”; *processos não formais* “marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados «à medida» de públicos e situações singulares” e *processos informais* “correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas” (*ibidem*, p. 161).

É igualmente verdade que, nas últimas décadas, a investigação em Ciências da Educação trouxe importantes contributos para um olhar mais fundamentado, nomeadamente no reconhecimento da importância dos processos educativos não formais em que “as pessoas

aprendem com e através da experiência” (*ibidem*). E, ainda, segundo Canário¹⁷, “Habitualmente subestimada, a Educação não formal e informal, em que os efeitos importam mais que as intenções, constituem a matriz fundamental das nossas aprendizagens mais significativas”.

Falar de Educação implica falar de Dimensões Educativas, ainda mais tratando-se de um projeto de investigação sobre as dimensões educativas na prática teatral. Referimo-nos a mais um conceito abrangente de Educação, sobre o qual consideramos essencial fazer uma breve abordagem das diferentes perspetivas, de modo a verificarmos a sua amplitude, discutindo com maior profundidade aquela que se destaca até ao momento, a Educação movida pela experiencição e cujo ponto de vista se aproxima da abordagem desenvolvimentista.

2. A Educação Desenvolvimentista

“Educação é uma renovação contínua que a criança faz à luz das experiências por que passa.”

(Dewey, 1910, *cit. in* Sousa, 2003, p.41)

A Educação Desenvolvimentista deve a sua origem aos conceitos teórico-científicos de John Dewey. Este autor é uma referência basilar da Educação experiencial e nas teorias desenvolvimentistas que propõem uma articulação contínua entre a ação, a emoção e a cognição, ou seja, entre o experienciar e o explicar durante o ato de conhecer (Brubacher, 1956, Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Dewey (1859-1952), utilizando uma das teorias em voga na época, a de Aristóteles, preconiza “A educação [como] um desenvolvimento ou um caminhar para qualquer finalidade futura, para um estado de total desenvolvimento ou perfeição dos poderes adequados”. A finalidade da Educação não seria desenvolvê-la de acordo com um modelo *à parte*, mas como ajuda para resolver os problemas suscitados pelos contactos diários do quotidiano: “Dewey velava particularmente para que a escola fosse um prolongamento simplificado e ordenado destas situações sociais” (Brubacher, 1956, pp. 318-319). Mais

¹⁷“Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior»”. Retirado de http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html em 20 de setembro de 2016

recentemente, Canário (2006) parece ser concordante com esta posição, ao afirmar que “A educação formal «nomeadamente escolar» representaria (...) um complemento dos processos educativos não formais” (p. 164).

Ainda considerando as palavras de Brubacher (1956), Dewey abordou o objetivo da Educação como um todo: se a Educação é um processo de desenvolvimento, a estrutura ou a finalidade do desenvolvimento humano assume um interesse decisivo nesse processo. Num mundo em constante evolução, o desenvolvimento deve ter uma finalidade ativa e dinâmica, “A experiência educacional é portanto uma reconstrução contínua do que a criança faz à luz das experiências por que passa”, de modo que, para este autor, “a educação é essencialmente um processo social, um processo de participação de experiência” (pp. 326-334).

Giles (1987) diz-nos ainda que Dewey defende que o “processo educativo é fundamental para a realização dessa vocação social”. Esse processo educativo pode levar o indivíduo a aceitar as ideias. Todavia, esses desígnios podem ser de uma sociedade fechada, fixa e imutável, ou aberta, experimental e sujeita a revisão, à luz da continuada experiência social. É esta última alternativa que deve ser promovida tendo em conta os valores democráticos, pois sustenta-se “num profundo compromisso com o valor interior e a dignidade de todas as pessoas”. Dewey “procura conciliar a continuidade social com a necessidade de flexibilidade por parte do indivíduo, argumentando que, numa sociedade democrática, a experiência coletiva é fonte para a solução de problemas futuros”. Resumidamente, o que este autor nos tem dito é que o processo educativo “consiste na constante experimentação e busca do desconhecido. (...) O homem age e reage sempre como pessoa total. (...) Quanto aos valores, estes são frutos da experiência. (...) Portanto, o processo educativo deve fugir ao individualismo” (pp. 262-263).

Piaget dá continuidade às propostas de Dewey e lega-nos um contributo relevante para a compreensão do desenvolvimento mental, enquanto processo de interação, apresentando os estádios de desenvolvimento cognitivo. A implicação pedagógica da sua teoria é que o desenvolvimento cognitivo depende da ação em qualquer um dos estádios, ou seja, que a ação produz desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1993, pp. 100-113). Para além disso, Piaget propõe uma perspetiva sobre a interação na aprendizagem: a equilíbrio entre a assimilação (aquilo que já sabemos - estabilidade) com a acomodação (aquilo que poderemos ser solicitados a aprender) é o processo que nos pode levar à mudança e desenvolvimento. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 119).

Partindo das contribuições clássicas de Dewey e Piaget, Sprinthall (Sprinthall & Sprinthall, 1993) sistematiza as condições essenciais para a ocorrência de mudança

cognitiva-desenvolvimental, ou seja, os denominadores comuns do desenvolvimento psicológico através da aprendizagem: o envolvimento contínuo em experiências de ação/exploração real em contextos naturais, equilibrada com experiências de reflexão em contexto interpessoal (dimensão relacional) e “que possam equilibrar tanto o desafio como o apoio necessários à transição para estádios de desenvolvimento cognitivo mais complexos” (Sprinthall, 1991, *cit. in* Silva, 2013, p. 22). Resulta desta perspetiva holística, o desenvolvimento total e uno do ser humano enquanto ser que age, que sente e que pensa com os outros. Ou seja, uma relação tridimensional simultânea entre as dimensões do funcionamento psicológico: ação, emoção e pensamento.

Parece claro que não se pode separar, de facto, o conhecimento e a compreensão que fazemos do mundo, das emoções e dos afetos que os seus elementos provocam em cada um de nós. É que essas emoções e afetos dependem, em larga medida, do tal conhecimento e da tal compreensão. Pelo que, vivenciando e experienciando, as aprendizagens tornam-se muito mais significativas, por um lado acrescentando aos conceitos formais a sua dimensão empírica, por outro permitindo uma conceptualização criativa e autónoma das experiências vivenciais que vão sendo acumuladas, concretizando a referida articulação holística das várias dimensões do funcionamento psicológico envolvidas no processo de conhecer: ação, emoção, cognição (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Silva, 2013).

“A Arte (...) é produção de formas exprimindo a humanidade, a socialidade e a singularidade do ser humano (...) Educação e Arte são duas formas de construir o ser humano” (Charlot, 2013, p. 44). É esta a relação que Charlot no texto *Encontros e desencontros entre Educação e Arte* procura entre princípios e normas da Educação e da Arte. Neste ponto, observamos a convergência entre Educação e Arte, sendo que esta surge como promotora da perspetiva holística da Educação.

Best (1999), no seu livro *A Racionalidade do Sentimento: o Papel das Artes na Educação*, fala-nos primeiro que o alcance educativo das Artes “não deve ser limitado, de modo nenhum, ao sistema de educação formal e, talvez, a sua característica mais importante seja o que se pode aprender com e através das Artes” (p. 7). Mais à frente, o autor reforça esta ideia dizendo que a “educação não está, de modo nenhum, limitada ao que acontece nas escolas, colégios e universidades” pois, “há muito que aprender com as Artes, ao longo de uma vida” (p. 52).

É nesta posição que nos encontramos. Pensar em Educação como uma presença constante na vida das pessoas, acreditando que a aprendizagem adquirida através da experiência, como defende a perspetiva desenvolvimentista, especialmente através de

processos não formais de Educação, como as experiências artísticas, em que se inclui a Arte dramática, é potenciadora do desenvolvimento humano integral. A lógica desenvolvimentista, por apontar, em termos de funcionamento psicológico, para uma relação tridimensional, pela abrangência de conceitos e, especialmente, pela ênfase dada às dimensões educativas, como consequência da relação entre ação/ exploração e reflexão, presentes no desenvolvimento do sujeito é aquela que melhor responde aos nossos propósitos de estudo.

CAPÍTULO III: TEATRO E EDUCAÇÃO

1. A Prática Teatral

“Se o Homem é e sempre foi um «animal social», só vivendo e comunicando entre si podia sobreviver. E o teatro, como veículo privilegiado para essa comunicação, tornou-se uma arte que, embora constantemente ameaçada, sempre soube renascer das cinzas, conferindo aos humanos o direito a expressarem as suas dores, as suas fobias, as suas angústias, mas também as suas esperanças e convicções.

Existir é representar”.

(Peixoto, 2006, p.19)

Teatro, segundo o *Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube* (1996) pode ser definido em diferentes sentidos: relacionando-o com o lugar físico, “Lugar ou casa onde se representam comédias, farsas, revistas, etc.” e “Lugar onde se deu um acontecimento”; relacionando-o como forma de Arte, “Arte de representar”, “A Arte dramática” e “Ilusão, ficção”; relacionando-o com a literatura, “Literatura dramática” e “Coleção das obras dramáticas de um autor ou de uma nação”; como profissão “Profissão de actor ou actriz” ou mesmo como “Fingimento, hipocrisia” (p. 5928).

Barata (1980), numa brevíssima reflexão sobre Teatro e literatura, estabelece um bom paralelo entre as duas. Teatro, do grego *theatron* significa “o que se vê”. Mas quem vê? O que vê? Quem fez para que fosse visto? Quem viu retirou aprendizagens do que viu? “Mas se o teatro é expressão de uma vida social, também é força actuante sobre a comunidade que lhe inspira os temas e conflitos que procura reproduzir.” O leitor de um romance “lê-o «onde e como quer»”, mas no caso do Teatro, “ao teatro «tem que se ir»” (p. 11) e segundo Barbosa (2003) “É a natureza efémera do espectáculo teatral que confere ao texto dramático a sua importância” (p. 27).

Segundo Barata (1979), de facto, “um texto de teatro «só o é quando representado»; ou seja, é a representação que dá fundamento à designação de teatro, para esse texto, e não o contrário” (p. 49). O texto teatral atinge o seu fim quando “num espaço bem concreto, em simultâneo, actores e espectadores se encontram” (*ibidem*). Estamos, portanto, a falar no Teatro, encarando-o na sua globalidade como um fenómeno de comunicação onde decorre uma cadeia de transmissão cujos principais elementos são o emissor, a mensagem e o recetor. De acordo com este mesmo autor, no Teatro, o papel do emissor é assumido mais

concretamente por “emissores múltiplos: autor + encenador + actores + (...), a mensagem, o texto e a representação e o recetor é o público” (Barata, 1979, p. 62). Na verdade,

ainda que todas as artes assentem num fenómeno basicamente comunicativo (...), cabe ao teatro (...) um lugar à parte. (...) (A)quele que vê e aquele que representa hão-de ser sempre entidades distintas no mesmo corte temporal, até porque «representar» significa isso mesmo, agir perante outrem (...). De todas as formas de comunicação artística, o teatro é pois a que maior necessidade tem de um público para ganhar sentido” (Barbosa, 2003, pp. 28-29).

Esta ideia é reforçada por Grotowski quando, ao estudar o fenómeno teatral, procura os seus elementos mínimos essenciais (a que chamou Teatro Pobre) transmitindo-nos que: “O teatro pode existir sem maquilhagem, sem vestuário especial, sem cenografia, sem espaço separado para a representação, (...) etc. Não pode existir sem a relação ator-espetador em que se estabelece a comunhão percetual direta e viva” (Grotowski, 1968/1975, *cit. in.* Silva, 2013, p. 80).

É precisamente neste ponto que verificamos a convergência entre os elementos mínimos do Teatro, proposto por Grotowski, e as condições que Sprinthall sistematiza para a existência das condições da mudança cognitiva-desenvolvimental, como vimos no capítulo II. O espetáculo teatral tem início no processo de ação/exploração dos ensaios e culmina com a representação (agir perante outrem) onde se estabelece a relação ator-espetador num contexto interpessoal de dimensão relacional.

Voltando à cadeia de transmissão, que, como já vimos, é essencial para ocorrer o fenómeno teatral, urge clarificar alguns tópicos essenciais sobre cada um dos elementos referidos.

Tudo pode começar quando um autor imagina um texto e o escreve. “As rubricas cénicas são as que o autor «pensou» e «viu» como mais concordantes com os personagens e acções que só ele imaginou e visualizou, no íntimo do seu processo criador” (Barata, 1980, p. 51). Três situações podem acontecer depois do texto estar concluído. Ficar numa prateleira, o próprio autor encenar o seu texto com atores por si escolhidos ou alguém recebê-lo e começar a trabalhar a partir deste. Pensemos na terceira possibilidade. É aqui que a figura do encenador pode aparecer. O encenador lê o texto, retira as suas conclusões que serão uma nova interpretação relativamente àquilo que o autor pensou, e escolhe os atores, dentro do elenco que tem, que se lhe afigurem como mais indicados para as personagens do texto. Contudo o ator não será uma marioneta nas mãos do encenador, pois também ele é um intérprete e “ao estudar o seu papel, faz uma – outra! – leitura, procura confrontar a «sua»

interpretação com a que lhe propõe o encenador e procura ver, «como» e «de que modo» o seu corpo, a sua voz, vão servir (a) personagem” (Barata, 1979, p. 52). Chamar-lhe-íamos antes um “atleta”¹⁸ porque lhe é exigido um equilíbrio muscular, respiratório e nervoso.

Nunca pois, o actor é «neutro», no sentido de que todas as noites, ao soar o gong do início do espectáculo, ele se prepara para repetir, igual e acriticamente, o seu papel. Cada representação é sempre diferente da anterior. Mesmo que os recursos técnicos sejam muitos e particularmente possam funcionar como supletivos das quebras emocionais do actor, este, no momento em que desempenha a sua personagem está, também ele, a interferir (positiva? Negativamente?), na cadeia de transmissão” (*ibidem*, p. 53).

Resta-nos falar do público, o fim desta cadeia de transmissão, ou o princípio? Mais do que se possa pensar ele é um elemento fundamental no ato criativo dos emissores. As suas reacções, aplausos (calorosos), silêncio, etc... “Ele reflecte a consciência de uma época, em todas as suas contradições e vectores convergentes. (...) É esse público (...) que vai receber a proposta cénica final, resultante de uma cadeia de esforços, pontos de vista diversos, mas concordantes no essencial, para apresentação de um trabalho concreto: «o espectáculo»” (*ibidem*, p. 53).

De acordo com Silva (2013) o acontecimento teatral, a que aqui nos referimos, o espetáculo teatral, não deixa vestígios materiais evidentes após o seu término, “uma vez que são relativos à «vivenciação» de uma experiência estética, ou seja, a uma experiência subjetiva de partilha relativa à coparticipação num acontecimento efémero construído na relação entre atores e espectadores” (p. 79).

De facto, quando se aborda o Teatro na sua globalidade, verificamos que estamos claramente perante um fenómeno de intervenção social e de transformação psicossocial na medida em que quem se envolve na prática teatral, atores, encenador, equipa técnica, espetadores (o público), envolve-se no acontecimento teatral. Há os que participam no processo de construção da representação (atores, encenadores e equipa técnica), os que vêm a representação e interagem (público) e há o retorno dessas interações a quem transmitiu a mensagem. Claramente o Teatro é um processo de comunicação e trata-se de uma manifestação oculta “que se propaga no mesmo contínuo espaço-temporal e estabelece uma

¹⁸ Jean Louis Barrault já tinha chamado ao ator um “atleta afectivo”. “Atleta” porque, “ser actor é praticar um desporto que exige um equilíbrio muscular, respiratório e nervoso”; “afectivo” porque “tal como o atleta de alta competição, o seu rendimento depende da sua disposição psicológica, da sua capacidade de reacção ao «medo de falhar», inclusive, do saber ou não defender-se da interferência da sua vida pessoal na personagem que vai interpretar” e ainda porque, “perante o texto que declama, assume uma posição emocional que pode reforçar ou atenuar o valor da interpretação” (cit. in. Barata, 1979, p. 52)

relação de partilha, mas logo desaparece, deixando apenas sinais da sua permanência nas marcas gravadas da nossa memória” (Nicolescu, 2011, *cit. in* Silva, p. 80).

2. Teatro Amador: campo de aprendizagem

“O teatro é um dos mais expressivos e úteis instrumentos para a edificação de um país e é barómetro que assinala a sua ascensão ou queda. (...) Um povo que não ajuda e não fomenta o seu teatro, se não está morto, está moribundo; da mesma forma, o teatro que não recolhe o pulsar social, o pulsar histórico, o drama das suas gentes e a cor genuína da sua paisagem e do seu espírito, pelo riso ou pelas lágrimas, não merece que se lhe chame teatro, mas sim sala de jogo ou local para fazer essa coisa terrível que se chama matar o tempo.”

(Frederico Garcia Lorca, *cit. in* Barata, 1979; p. 7)

Sobre o “Teatro Amador”, encontramos a seguinte referência, no *Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube* (1996): “Teatro representado por pessoas não profissionais com fins não lucrativos e apenas recreativos e culturais” (p. 5928). No sentido de aprofundar a compreensão do termo “amador”, relativamente a “Teatro”, destacamos a definição proposta pela *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*:

Assim se chama o indivíduo que, por amor à arte teatral ou por simples distração, emprega as suas horas de ociosidade no cultivo daquela arte. (...) A sua actividade exerce-se de preferência nas sociedades artísticas e clubes recreativos onde, em alguns, chega a haver minúsculas salas de espectáculo, por vezes bem apetrechadas, como as de qualquer teatro público. (...) Algumas vezes metidos a ridículo em tertúlias onde de preferência se discute a arte teatral, o que é certo é que estas agremiações de amadores são uma escola de aprendizagem para futuros artistas de teatro e, na opinião do abalizado crítico francês Gabriel Boissy: «longe de concorrerem para o descrédito do Teatro, são antes escolas de cultura artística que elevam pela sua função o prestígio da arte de representar». (Volume II, p. 255)

No domínio do Teatro amador a informação que existe é muito dispersa. Da informação recolhida, sabemos que os grupos de Teatro Amador tiveram o seu início há séculos; alguns criados apenas para uma comemoração, outros criados com intenção de

continuidade numa qualquer associação existente, normalmente propostos por algum apaixonado pelo Teatro e que logo teve adesão de mais uns tantos.

Em 2003 a ANTA¹⁹, Associação Nacional de Teatro de Amadores realizou um levantamento exaustivo sobre os grupos de Teatro feito por amadores junto dos 308 municípios portugueses e, segundo Luciano Nogueira, os dados recolhidos indicaram a existência de 667 grupos ativos de Teatro de carácter amador para os quais trabalhavam mais de 20 mil pessoas. Luciano Nogueira reconhece ainda que os dados recolhidos mostram que “o teatro de amadores não está em crise” e que “as populações interessam-se cada vez mais por este tipo de arte”. Este presidente associativo refere que os grupos que sobrevivem por “carolice” e com alguns subsídios das autarquias têm promovido de forma ativa o desenvolvimento cívico e artístico das populações, pois os “amadores actuam em associações de bairro nas pequenas vilas e o seu público é maioritariamente aquele que, de outra forma, não tem meios ou condições de se deslocar aos palcos das cidades”²⁰.

Numa entrevista a Fernando Pinheiro²¹, “No teatro amador, o mais importante é fazê-lo”, este ator e encenador barcelense refere que “o teatro amador é suportado por grupos de pequena estrutura, que tanto fazem como se desfazem” mas “o que torna os grupos verdadeiramente fortes é a paixão, é o amor que possam consagrar ao teatro, e não a si próprios. Quando todos os elementos de um grupo gostam do teatro à brava, então esse grupo está no bom caminho”. Mas “quando este desejo de servir uma causa tão nobre quanto é o teatro do público é suplantado por outros desejos estranhos ao estranho (vaidade, poder, inveja...) então, esse grupo tem os dias contados.” Quando lhe é perguntado se “o teatro que se faz em Barcelos é de qualidade?” ele responde que “aferir a qualidade do teatro amador é sempre um trabalho muito complicado. Quem deve fazer essa aferição deve ser o público para o qual as peças se dirigem. O público é que está na sala para aplaudir, assobiar ou até abandonar o espetáculo” e “Quem se põe a analisar representações fora desse contexto de

¹⁹ ANTA (Associação Nacional de Teatro de Amadores) constituída a 14 de Julho de 2003 após a extinção da APTA (Associação Portuguesa de Teatro de Amadores) informalmente criada em dezembro de 1967 e fundada juridicamente no pós 25 de abril. Em 2007, a ANTA viu-se sem alternativas e sem ideias. Em dezembro de 2009 é apresentado por Rafael Amaral Vergamota o projeto “Federação Portuguesa de Teatro” e uma proposta de Estatutos e de Regulamento Geral Interno. O projeto foi aceite por unanimidade e a direção da ANTA celebrou a constituição da Federação Portuguesa de Teatro a 17 de Julho de 2010, em Lisboa. (Vaz, 2011, pp. 12-15)

²⁰ No artigo “Um em cada três portugueses viu Teatro amador nos últimos cinco anos” de 18/03/2004: <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/um-em-cada-tres-portugueses-viu-Teatro-amador-nos-ultimos-cinco-anos-1188902>acedido em 18 de novembro de 2015.

²¹<http://obli.pt/entrevista-fernando-pinheiro-no-Teatro-amador-o-mais-importante-e-faze-lo/>acedido em 18 de novembro de 2015.

fruição sociocultural e comunitária corre o risco de cometer erros de análise”. Conclui esta entrevista com as vantagens que vê na prática do Teatro:

Ninguém calcula a grandeza dos benefícios quando um grupo de teatro apresenta uma peça em estreia na sua comunidade. Em geral, as peças replicam uma determinada forma de organização social, na qual as pessoas se reveem e até regulam o seu comportamento. Durante uma representação, são aferidos o sistema de valores que rege uma sociedade ou uma época, os padrões éticos vigentes, as formas mais adequadas para se resolverem conflitos humanos. O teatro resolve com graça e tolerância o que a violência resolve com sofrimento. O teatro não é tão inócuo quanto as pessoas possam pensar, e muitas vezes ele dá às pessoas aquilo que a política ou a justiça lhes tiram.

O trabalho de um grupo de teatro amador é resultado de uma ação coletiva e, por isso, um exequível campo de aprendizagem, pois:

a acção coletiva permite o alargamento dos processos de aprendizagem, de socialização e de comunicação, demonstrando a capacidade de transformação das sociedades humanas, que não são capazes de aprender, mas são cada vez mais caracterizadas pela sua reflexividade - «aprendem a aprender» (Melucci, 2001, cit. in Guerra 2006, p.23).

3. Dimensões Educativas na Prática Teatral

“Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de que possamos transformá-lo da melhor maneira.

O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade.

Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperar por ele.”

(Boal, 2005, p.xi)

Se alguma dúvida existisse quanto à possibilidade de o teatro se revestir de dimensões educativas, na frase acima transcrita de Boal, são várias as que se afiguram. Como já vimos no ponto anterior, o teatro provoca mudanças e transformações não só entre os atores mas entre estes e o público. Esta relação que se estabelece pode ocorrer de forma explícita mas também implícita. No entanto, abordaremos apenas as transformações que mais se realizaram da revisão da literatura realizada, pois “é, de facto, a versatilidade do teatro, o recurso à expressão enquanto modo de falar-brincando, jogando sobre coisas sérias que encerra as potencialidades do teatro enquanto modo de intervenção (no) social” (Vaz, 2010, p. 490).

O teatro, enquanto palco de brincadeira, é um espaço privilegiado de exploração das emoções, e permite ao indivíduo “(...) encontrar o prazer de criar (...). Desvendar o mundo com a sua capacidade criativa de interpretação da realidade”²². As atividades lúdicas, ao promoverem a imaginação, estimulam “as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem” (Haetinger, 2005, p. 81). Neste palco, como noutros, a imaginação tem o papel principal:

O jogo é um elemento essencialmente socializador e, conseqüentemente, algo muito importante para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, a criança é introduzida no mundo adulto pelo jogo, e sua imaginação (estimulada através dos jogos) pode contribuir para expansão de suas habilidades conceituais (ibidem, p.84).

O Teatro mostra-nos que é possível construir, em cena, um outro mundo, uma outra realidade. Boal mostra-nos que essa realidade (ou realidades) pode ser transferida para fora das paredes do Teatro: tal como no Teatro, não precisamos de nos limitar a ser espetadores da condução das nossas vidas, mas podemos ser atores ativos na construção do nosso futuro individual e coletivo, refletindo-nos aqui na dimensão educativa que porventura se destaca neste trabalho – o desenvolvimento, quer de competências pessoais como interpessoais tal como a capacidade de resolução de conflitos e a ultrapassagem de dificuldades.

Segundo Silva (2013), a sistematização que Sprinthall faz das condições básicas de desenvolvimento psicológico, nomeadamente (ainda que não exclusivamente) “a combinação equilibrada entre a ação/exploração com a reflexão em contexto relacional”, possui analogias com a sistematização dos elementos mínimos do Teatro de Grotowski: “a relação estabelecida entre actor e espectador”. O que nos mostra que uma combinação equilibrada entre a ação/exploração com a reflexão em contexto relacional produzida no Teatro pode traduzir-se em desenvolvimento epistemológico (p. 60).

Caminhando no sentido da perspectiva desenvolvimentista, o ator na sua ação explora as suas emoções para ir de encontro às da personagem. Esta exploração sentida revela-se numa reflexão que vai desenvolvendo no sujeito transformações significativas as suas estruturas cognitivas e mesmo na formação da sua identidade (cf. Silva, 2013).

Cunha (2008) diz-nos que o “Teatro, como estratégia de ação, é capaz de ajudar a desenvolver capacidades, competências e a consolidar aprendizagens, sempre que se pretende trabalhar o indivíduo na sua totalidade” (pp. 35-36), o que vem reforçar a visão holística da Educação Desenvolvimentista, enquanto prática que materializa os seus

²²Retirado de: <http://rieoei.org/deloslectores/Barros.PDF> em 2 de abril de 2016

princípios. De facto, como referimos no capítulo anterior, isto acontece quando ação, emoção e pensamento ocorrem em simultâneo e, no Teatro, está sempre presente o corpo e a mente.

Para Catterall (2002) o Teatro tem “demonstrado resultados consistentes na compreensão de narrativas (identificação de características de personalidade; compreensão de motivações de personagem; incremento de competências de leitura e da escrita), bem como competências interpessoais como, por exemplo, a capacidade de resolução de conflitos” (*cit. in* Silva, 2013, p. 92). Dickinson (2002) atenta “que o teatro desenvolve a rapidez e espontaneidade do pensamento; a capacidade de resolução de problemas; o equilíbrio e a presença; a concentração; e as competências ao nível do pensamento concetual e analítico” (*cit. in* Silva, 2013, p. 92).

Estas posições levam-nos a afirmar que o carácter educativo do Teatro é muito amplo e a considerá-lo como caminho para se ampliar e trabalhar valores educativos, como um apoio incalculável no processo de desenvolvimento pessoal e social, na medida em que potencia a promoção do conhecimento, o desenvolvimento de formas de ser e pensar, e a mudança de comportamentos.

Relativamente à questão do desenvolvimento social, da relação do indivíduo com a comunidade, destacamos o empoderamento psicológico que se baseia nas vivências e experiências que o indivíduo adquire no nível individual, organizacional e comunitário. Espera-se que, com essas competências e conhecimentos adquiridos, o indivíduo seja capaz de assumir, segundo Zimmerman e Rappaport (1988) (*cit. in* Menezes, 2010) “uma combinação de autoaceitação e autoconfiança, compreensão social e política, e a capacidade para desempenhar um papel ... no controlo de recursos e decisões da sua comunidade”.

Isabel Oliveira em *O Movimento Associativo de Pais: Dimensões Educativas da Participação nas Associações*²³ e Regina Leal em “As Dimensões Educativas”²⁴, apresentam uma reflexão sobre esta questão. A partir dessas leituras e da análise e interseção das dinâmicas da Educação e do Teatro anteriormente expostas, propomos ainda que em síntese, as seguintes dimensões educativas do Teatro, sem qualquer ordem de precedência ou linearidade. Sem a pretensão de as identificar todas, passamos a elencar algumas que nos parecem mais importantes aludir de acordo com o tema deste trabalho: i) *dimensão estética*

²³ Oliveira, Isabel (2013). *O Movimento Associativo de Pais: Dimensões Educativas da Participação nas Associações*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

²⁴ Cf. Nota de rodapé 22

que objetiva desenvolver a criatividade e a imaginação; ii) *dimensão lúdica*, cujos indicadores são a exploração das emoções, comunicação e desenvolvimento espontâneo do pensamento; iii) *dimensão da formação pessoal*, que visa o desenvolvimento de competências pessoais, das formas de ser e pensar, das competências da leitura e da escrita, da concentração; iv) *dimensão humana relacional* que analisa o desenvolvimento de competências interpessoais, a mudança de comportamentos, a capacidade de resolução de conflitos e de problemas e ultrapassagem de dificuldades; v) *dimensão social* aponta para o desenvolvimento em contexto comunitário, para a intervenção social, o empoderamento, a transformação psicossocial e a promoção do conhecimento.

CAPÍTULO IV: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1. Percurso da Investigação

“A ideia de um «caminhar para si» ou (...) de um «ir ao encontro de si», emerge a partir do momento em que se lança a hipótese (...) que o nosso itinerário de vida, os nossos investimentos, e as nossas intenções, podem construir-se com base numa auto-orientação que articula o que herdámos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações e os nossos desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar.”

(Josso, 2002, p. 124)

Se, primeiramente, o caminho traçado para a realização deste projeto de investigação era a reconstrução histórica do TC, a partir da discussão da sua pertinência em termos educativos, os constrangimentos temporais e práticos de uma investigação desta natureza, impuseram-nos restrições e um olhar mais dirigido para um trabalho que, apesar de nunca ter perdido de vista o objetivo inicial, o redesenhou para que pudesse ser “praticável”. Neste contexto, procuramos verificar de que modo a prática teatral, nomeadamente a partir de um grupo como o TC, promove o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, revestindo-se estas experiências de Dimensões Educativas.

Definido o nosso objetivo investigativo, formulamos as questões de investigação, já enunciadas na Introdução, a partir das quais procuramos perceber se os modos de ser, estar e comunicar podem ser transformados pelas experiências de participação num grupo teatral e se estas práticas promovem os valores educativos dos participantes no seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

Decorre desta reformulação a restrição do campo investigativo, já não mais o grupo TC, mas apenas dois dos seus participantes estariam na objetiva do nosso escopo. Seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo, colocamos os dois participantes em discurso directo, optando pela entrevistas, para delas realizarmos uma leitura de intenções e significações, procurando perceber, através da semântica e da pragmática, a valorização e significação que cada um deles atribui a cada ação: “central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2013, p. 40).

Para além destes valores que cada participante traz consigo no momento da entrevista, temos de contar igualmente com a componente da desejabilidade social, ou seja, a tendência para responder às questões da forma que se considera mais aceitável em termos sociais: "Porque queremos transmitir uma determinada imagem, temos tendência a dar respostas socialmente aceitáveis ou consideradas «corretas»".²⁵

A partir destes discursos, carregados de subjetividade e de significação, elaborámos um estudo biográfico, ou até autobiográfico, da história particular de cada um dos participantes no TC.

Neste percurso, foi fundamental o papel da investigadora. Foi, aliás, a sua experiência enquanto elemento ativo do Teatro de Cristelo que influenciou sobremaneira a escolha do objeto de estudo. Foi o seu conhecimento da história do TC e a facilidade de acesso à informação, como a entrevista que ela e outros elementos do grupo de Teatro deram a uma rádio local, em setembro de 2009, que permitiu a apresentação e caracterização do grupo, nos diferentes momentos por que passou. Foi a proximidade com os elementos do grupo, atuais e antigos, e com outros elementos da comunidade, os "informantes privilegiados"²⁶, que permitiram a existência de conversas informais que, por sua vez, facilitaram o percurso de investigação, tendo contribuído ainda para clarificar o objeto investigativo.

Por outro lado, a formação da investigadora de nível superior inicial em ensino da Matemática e, portanto, mais "formatada" para as certezas aparentemente claras dos números, não a inibiu de, ao estudar ciências da Educação e ao pensar nos objetivos da investigação, perceber que não eram números nem verdades absolutas que queria encontrar, reconhecendo, a partir daí, que o caminho a seguir seria o da investigação qualitativa, pois

a pessoa do investigador, independentemente das estratégias e das técnicas que eleja para seu plano de investigação, permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa – numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou os aspetos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos, etc., etc. (Amado, 2013, p. 12).

A relação pessoal da investigadora com os dois participantes deste estudo permitiu-lhe ainda perceber, à partida, semelhanças entre os dois percursos no TC e ainda com o seu

²⁵ Retirado de <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=12241&langid=1> em 5 de Dezembro de 2016.

²⁶ Cf. Nota de rodapé 1.

próprio percurso. Ao realizar as entrevistas para a construção das narrativas biográficas, fê-lo, tendo a consciência de que a forma como se pergunta transforma a pessoa entrevistada. Foi ainda relativamente fácil atingir um certo grau de profundidade nas entrevistas, o que permitiu evitar a generalização do conhecimento e dar importância às particularidades do discurso de cada participante, porque cada um deles é um caso e a sua experiência traz qualidade à análise interpretativa.

A investigadora, enquanto elemento ativo do TC, estabeleceu relações de proximidade com os elementos do grupo, incluindo os participantes. Esta envolvimento poderá, no entanto, trazer algum enviesamento na leitura dos resultados, pois o distanciamento desejável nem sempre é passível de alcançar.

Como suporte à investigação, foi realizada uma vasta pesquisa bibliográfica sobre as metodologias de investigação, que permitiram delinear o percurso metodológico. O desenvolvimento do estudo foi sustentado em fontes teóricas em torno das questões Educação e Teatro e ainda na recolha de documentos e depoimentos que permitiram reconstituir a história do TC.

2. Envolvimento pessoal e questões éticas da investigação

”O Teatro foi algo que me acompanhou desde muito cedo. Nos teatrinhos da escola, da catequese, no Teatro Amador...

Todas estas experiências foram significativas, porque me ajudaram a crescer, a perceber e sentir as relações humanas. Tudo foi essencial para iniciar a minha vida profissional.”

(Carvalho, 2014, p. 6)

A prática teatral, como vivência única e fonte inesgotável de aprendizagem, permitiu a abertura de portas e o alargamento de horizontes. Trabalhar em comunidade, buscando as suas raízes culturais e estabelecendo relações de proximidade com os elementos do grupo de Teatro e com os públicos permite o confronto do eu com os outros e consigo mesmo. No caso da investigadora, a realização desta autorreflexão, potenciada agora mais ainda pela própria investigação, permite constatar a influência da participação teatral no percurso pessoal, interpessoal, social e até profissional, que não exploraremos, por não se ajustar o percurso metodológico que desenhamos para esta investigação.

Se este discurso não se faz na primeira pessoa do singular, pelo menos haverá momentos em que o registo será na primeira pessoa do plural, porquanto se falará do TC, um projeto de carácter comunitário, artístico e cultural, no qual a investigadora participa como presidente e como atriz, sendo mais um dos seus elementos que aposta numa lógica de partilha e transmissão de histórias de vida, hábitos, tradições da cultura local e problemas sociais, promovendo o desenvolvimento de práticas e técnicas teatrais, como ferramenta de intervenção socioeducativa, numa comunidade específica, neste caso os habitantes de Cristelo.

Claramente, quando falamos deste fenómeno, referimo-nos a um facto social com o qual a implicação da investigadora é diária. Bourdieu faz referência aos factos sociais, argumentando que eles “são socialmente construídos e qualquer agente social, como o cientista, constrói tão bem como mal e pretende impor, com maior ou menor força, a sua visão singular da realidade, o seu «ponto de vista»” (Bourdieu, 2004, p. 122). Com isto, queremos esclarecer que temos plena consciência desse estado nesta investigação e acreditamos que, ao investigar, ao produzir ciência, é importante mobilizar a experiência da investigadora neste percurso até porque “tendo antecipadamente uma noção de alguns marcos importantes na vida das pessoas torna-se mais fácil prever questões que podem ser abordadas por livre iniciativa do entrevistado” (Medina, 2008, p. 71) para conseguir melhor compreender o que vai recebendo.

O envolvimento da investigadora no contexto é, como já explicitámos anteriormente, de uma grande proximidade. Relativamente aos participantes, de quem estava socialmente muito próxima, há o cuidado de, por permutabilidade com eles, estabelecer “garantias contra a ameaça de ver suas condições subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas, vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise” (Bourdieu, 2001, p. 697). E foi, sem dúvida, “um momento privilegiado em uma longa série de trocas” (*Ibidem*, p. 700) onde ocorreram verdadeiros resgastes de memória para ambos.

No que concerne a outros cuidados a ter na investigação para salvaguarda dos princípios éticos da mesma, importa salientar que, antes da realização de cada entrevista, foi feito um contacto prévio com o entrevistado, informando-o do que se pretendia e dando-lhe total liberdade de escolha do horário e local da realização da mesma para que ele pudesse sentir-se à vontade. Quando o encontro se concretizou, foi recolhida a autorização para a participação na entrevista e para a gravação da mesma, após terem sido explicadas as implicações éticas de trabalhar com narrativas biográficas e a possibilidade de os seus nomes

ficarem claramente identificados, como aliás se verificou já em variados estudos (Medina, 2008; Cosme, 2010; Cardoso, 2013).

Apresentados os objetivos da investigação e os tópicos que se pretendiam abordar, as entrevistas ocorreram de uma forma informal, num ambiente de “conversa”, cabendo à investigadora o papel de, mediante o guião previamente elaborado e na sequência do discurso dos entrevistados, colocar as questões já pensadas previamente e outras questões que surgiam no momento pela pertinência do assunto transposto na “conversa”:

a pessoa do investigador, independentemente das estratégias e das técnicas que eleja para seu plano de investigação, permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa – numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou os aspetos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos, etc., etc. (Amado, 2013, p. 12).

3. As Narrativas Biográficas

“Ao aprofundar o (auto) conhecimento sobre o passado, e em resultado do seu relato, emergem significados que não haviam sido explorados e novas leituras do presente, as quais desenvolvem a perspetiva de futuro que se constrói.”

(Amado, 2013, p. 170)

As narrativas biográficas, como técnica de recolha de informação na abordagem qualitativa, utilizada nesta investigação são um tipo particular de entrevista “que conferem maior importância aos sujeitos e às suas narrativas subjetivas” (Cardoso, 2013, p. 41).

Pretendemos utilizar as narrativas de vida como materiais biográficos primários, “como narrativas autobiográficas recolhidas directamente por um investigador no quadro de uma interacção primária (*face to face*) (Ferrarotti, 1988, p. 25), trazendo para “o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjectividade explosiva” (*ibidem*).

Quando alguém recorda o seu passado está a aprofundar o conhecimento sobre o seu passado, porque ao recontar emergem significados que nunca antes tinham sido explorados e que permitem que, no presente, novas perspetivas se desenvolvam e fortaleçam novas concepções, permitindo “uma outra compreensão da história individual e colectiva, dos diferentes contextos em que as pessoas intervieram e participaram e das transformações

sociais, políticas, económicas e culturais que influenciaram os seus percursos de vida” (Medina, 2008, p.79).

Estando o nosso objeto de estudo centrado nas dimensões educativas presentes no TC e, considerando que esta investigação pretende dar resposta a algumas das “inquietações” sobre este movimento, só o poderíamos estudar com participantes nele, dando-lhes um lugar central na investigação, uma vez reconhecida a importância das suas vivências, dos sentimentos, das emoções e dos afetos, dos conhecimentos e saberes, privilegiando

uma racionalidade marcada pela atenção e pela importância conferida aos sujeitos, às suas experiências singulares, aos seus saberes experienciais e às suas narrativas subjectivas, isto é uma racionalidade que aceita e valoriza a implicação, a imprevisibilidade, a heterogeneidade, a subjectividade e a ausência de distância entre investigadores e sujeitos de investigação” (Terrasêca, 2002, p. 514).

No quadro 2, apresentamos uma breve caracterização dos participantes da investigação identificados por nomes próprios e algumas informações sobre os encontros biográficos. A utilização de nomes próprios visa personalizar o discurso, todavia, apesar de termos autorização para divulgação dos nomes reais, consideramos importante manter o anonimato e todos os nomes referidos ao longo da tese serão fictícios.

Quadro 2 - Os participantes da investigação

Nome	Idade	Naturalidade	Escolaridade	Profissão	Participação no TC	Data do Encontro Biográfico - Duração	Local do Encontro Biográfico
Amália	40	Cristelo	6.º Ano	Rececionista	Desde início anos 90 até atualidade	28 de abril de 2016 2:23:27	Casa da entrevistada
José	37	Cristelo	9.º Ano	Comercial	Desde final anos 90 até atualidade	26 de maio de 2016 2:02:38	Casa da investigadora

As duas narrativas biográficas são dois casos de uma mesma circunstância na qual a investigadora também se insere. A escolha destes entrevistados, como referimos anteriormente, obedeceu ao critério de estes terem tido um percurso semelhante ao da

investigadora, no caso, terem tido participações nos segundo e terceiros momentos do TC, no subgrupo dos adultos. Foi necessário centrar mais o objetivo deste estudo nestes dois participantes pela quantidade e riqueza de informação recolhida sobre a participação de cada um, pois, quando partimos para a entrevista, estávamos longe de imaginar a abertura e riqueza do discurso que elas produziram.

As entrevistas realizadas, uma na casa do participante, a outra na casa da investigadora, foram momentos de partilha com intimidade, abertura, descoberta, paixão e, sobretudo, a clarificação. O seu desfecho deixa perceber que existe a esperança no futuro e uma forte convicção e desejo de continuidade.

Consideramos importante ainda salientar que, como suspeitávamos, estes encontros biográficos não foram meros testemunhos pessoais, mas muitos testemunhos coletivos, pois os entrevistados falaram muitas vezes no plural, no “nós”:

Testemunhos que traduzem uma perspectiva dos acontecimentos refletida e assumida colectivamente por muitos outros, que neles participaram, movidos por projetos e objectivos comuns. A história das suas vidas e a história social que elas retratam, é também, de alguma forma, uma história colectivamente contada (Medina, 2008, p. 93).

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas sem correção da oralidade, assumindo sempre que esta era uma tradução do conteúdo realizada pela investigadora que o transcrevia, “reflect(indo) sempre a interpretação ou o sentido que quem transcreve dá ao que está a ouvir e que se materializa, entre outros aspectos, na pontuação do texto” (Medina, 2008, p. 73). Embora este seja um processo demorado e trabalhoso, foram momentos indispensáveis para a análise que, de seguida, se desenvolveu, porquanto permitiram reconhecer aspetos que se iam revelando mais importantes para integrar a análise.

Depois do processo de transcrição, foi importante fazer uma revisão das narrativas, aliviando-as das bengalas de comunicação “de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (...) baralhando e confundindo a transcrição” (Bourdieu, 2001, p. 710) de forma a manter-se, o máximo possível, na passagem do discurso oral para o discurso escrito, o discurso original dos entrevistados. Também houve a preocupação de manter as intervenções da investigadora pela influência destas na forma como decorreram os encontros e os assuntos abordados.

4. Análise dos Dados

“técnica (análise de conteúdo) que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em «categorias», tendo em conta as «condições de produção» desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.”

(Amado, 2013, p. 300).

Recolhidos os dados, é fulcral interpretá-los e analisá-los para que se permita expor, de forma compreensível, o que se encontrou, não esquecendo que, dentro do paradigma em que se desenvolve esta investigação, o investigador tem um papel interpretativo. Esta análise foi realizada com recurso à técnica de Análise de Conteúdo, uma vez que esta “permite efectuar uma série de operações destinadas à interpretação de um *corpus* abundante, multiforme e recheado de informação” (Cavaco, 2002, p. 47), ao mesmo tempo que permite dar conta da multidimensionalidade dos fenómenos, através dos discursos produzidos pelos atores intervenientes na produção desses eventos, (tornando-a) num dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida, permitindo um desvendar crítico, e uma ruptura com a intuição” (Terrasêca, 1996, p. 116).

No nosso caso, o elevado grau de complexidade e profundidade dos testemunhos justifica claramente esta opção por este tipo de análise metódica de toda a informação neles contida. A análise de conteúdo permitiu ainda fazer a ponte entre um discurso de senso comum e um discurso científico que é o objetivo de uma investigação. Para Vala, a sua finalidade “será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (1986, p. 104).

Após a transcrição, tínhamos realizado a segunda operação da análise de conteúdo, a “constituição de um *corpus*” (*ibidem*, p.109) para, assim, se dar início ao processo de “definição de categorias” (*ibidem*). “A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (*ibidem*, p. 111). No nosso caso, o processo de categorização passou por algumas etapas, pensando primeiro nas questões da investigação e nas dimensões educativas possíveis de se desenvolver na prática teatral. Estas categorias definidas *a priori* não sofreram ajustamentos, no momento de análise dos resultados. Este momento, *a posteriori*, apenas permitiu a confirmação das nossas expectativas iniciais.

A partir destes pressupostos, a nossa preocupação foi ler e reler as narrativas, fazendo “um trabalho exploratório sobre o *corpus*” (Vala, 1986, p. 112), tentando sempre não reduzir a riqueza dos sentidos. Todavia, nem toda a informação foi categorizada, uma vez que nem toda era possível inserir no âmbito desta investigação. Tentamos, sempre que possível, que cada excerto selecionado da transcrição correspondesse a uma categoria. Contudo, no momento da sistematização da informação, em forma de grelha, fizeram-se algumas alterações à categorização dos excertos, procurando ir ao encontro da definição de um percurso de desenvolvimento cognitivo e epistemológico.

Para melhor compreendermos e melhor interpretarmos os discursos dos participantes, a tabela seguinte dá conta das categorias e subcategorias de análise para esta investigação:

Quadro 3 - Tabela de categorias e subcategorias

Questões de investigação		Categorias de análise	Subcategorias
As práticas que o Teatro proporciona	mesmo que amador, são facilitadoras dos processos de transformação de modos de ser, estar e comunicar?	Participação	Caminho
			Dificuldades
			Momentos significativos
		Relações	Espírito de grupo
			Evolução
		podem ser consideradas como um caminho para se desenvolver e trabalhar valores educativos no processo de desenvolvimento pessoal e social?	Dimensões educativas
	Dimensão lúdica		
	Dimensão da formação pessoal		
	Dimensão humana relacional		
	Dimensão social		

No capítulo V, será apresentada a narrativa construída para a apresentação dos dados, analisando a forma de encadeamento do discurso e assim os resultados desta análise.

**CAPÍTULO V: DIMENSÕES EDUCATIVAS NA PRÁTICA
TEATRAL DO TEATRO AMADOR DE CRISTELO**

Sendo o propósito desta investigação responder a duas questões orientadoras, previamente definidas, as primeiras dificuldades que surgiram foram identificar o caminho mais indicado para obter essas respostas e encontrar evidências.

Como já foi dito, as narrativas revelaram-se muito ricas em conteúdo, respondendo, neste sentido, às necessidades de investigação, no entanto, nem sempre foi fácil destriçar o seu significado. Optámos assim por construir um discurso que vai ao encontro da nossa discussão até ao momento, ilustrando o desenvolvimento pessoal, relacional e epistemológico dos dois intervenientes, bem como a história evolutiva do seu percurso no Teatro de Cristelo. Ao mesmo tempo que vamos contando a sua história e apresentamos algumas constatações teóricas que vão ao encontro dos seus pensamentos.

Apesar de termos optado por dedicar um subcapítulo às dimensões educativas, a sua exploração não se estanca em cada delas, sendo, no entanto, nosso objetivo trazer à colação evidências que clarifiquem cada uma destas categorias.

1. Participação

Da análise do discurso dos participantes, na categoria “Participação”, procurou-se, por um lado, encontrar resposta para as seguintes questões: como e por que razão os participantes entraram para o TC; qual o caminho realizado; que dificuldades surgiram ao longo desse caminhar; quais os momentos mais significativos. Por outro lado, visou-se, através da semântica e da pragmática discursivas, compreender e colocar em discussão as razões pelas quais os participantes se envolveram e desenvolveram com o TC.

1.1. Caminho

Esta poderia ser uma história, como outra qualquer, começada pela célebre *Incipit* “Era uma vez...”. E por que não? Era uma vez uma menina chamada Amália e um rapaz de nome José.

Amália, com apenas 6 anos, teve a sua primeira experiência teatral ao substituir a irmã, que costumava acompanhar nos ensaios, mas que no dia da apresentação da peça não compareceu e ela acabou por substituí-la: “*Foi engraçado porque o papel era para ela e eu*

só de ver e de ouvir eu sabia tudo o que ela tinha para fazer e substituí-a". Com 16 ou 17 anos, entrou para o Grupo de Teatro Amador de Cristelo, por, segundo ela, ser muito alegre e brincalhona, "onde eu andasse tinha que haver sempre espetáculo".

José, aos 17 ou 18 anos, viu afixado na sede do Clube de Futebol de Cristelo um cartaz a solicitar elementos para a produção de um Teatro de revista. "*Porque queria fazer Teatro, aquela coisa? Ai, vou fazer Teatro, vou fazer uma revista*". E também porque havia referências de pessoas mais velhas (que Amália apelidava de *veteranos*): "*Aquela ideia, faziam a malta rir, e também quero!*".

Os *veteranos*, como são apelidados pela Amália e a que o José faz referência ao longo do seu discurso, são elementos que iniciaram a sua participação neste movimento da freguesia já no final do primeiro momento que distinguimos, no capítulo I, como fases distintas de desenvolvimento de trabalho no TC e deram continuidade ao movimento, embora de uma forma distinta, como responsáveis no segundo momento do TC.

Em ambos os casos, estamos perante uma participação voluntária, motivada essencialmente pela vertente lúdica, mas pouco consciente da verdadeira dimensão de um projeto desta natureza.

Nesta subcategoria, o caminho a que nos referimos divide-se essencialmente em duas fases: o "antes", respeitante ao período entre a entrada no TC e a integração do grupo no projeto PT- Paredes com Teatro e o "depois e agora", relativo ao período após a entrada do grupo no projeto PT até aos dias de hoje, como descrito no capítulo I.

No "antes", destacam todo o processo de preparação de um espetáculo, em especial o papel decisivo dos veteranos. Pelos testemunhos, é possível perceber que os *veteranos* marcavam as reuniões e inicialmente dirigiam todo o processo "*chegavam (...) e diziam: temos isto. E outras [peças] tinham de ser trabalhadas (...) Mas também se não fossem eles como é que haviam de ser as coisas? Eles é que estavam por dentro do assunto*" (Amália). Mas isso foi-se alterando: "*Porque depois eles viram as capacidades dos outros e esses começaram a trazer também textos. Pronto, essa é a tua, esta é a minha, e esta é a dele, e assim. Mas no princípio teve que ser assim!*" (Idem)

Depois dos textos escritos, para os quais todos poderiam contribuir, era preciso seleccionar os que se iriam trabalhar, distribuí-los e começar os ensaios "*entretanto (...) íamos aparecendo nos ensaios que basicamente não eram ensaios, era para ver os textos que nós já tínhamos escrito, que poderíamos levar ao palco ou não (...)*" (José) e nesses espetáculos, os adereços eram muitos, "*tínhamos sofás, tinha tudo, por trás das cortinas era uma coisa maluca.*" (Idem)

Esta fase corresponde a um momento do processo em que a maioria dos participantes podia dar largas à imaginação, ainda que restringida ou controlada pela opinião dos veteranos. Todavia, como o TC passou a fazer um trabalho contínuo, a novidade temática começou a esgotar-se e a dificuldade em construir este tipo de espetáculo aumentou, pois a freguesia de Cristelo tem apenas um quilómetro quadrado de área e as situações mais caricatas começariam a repetir-se e, como afirma o nosso narrador, “*chegou à altura que «o que é que agora a gente vai fazer?» Já não havia textos, os armazéns de textos deixaram de existir, deixou de haver matéria*” (José).

A dada altura, o nosso entrevistado sentiu que a imaginação se esgotou. Todavia, talvez não fosse essa a questão: provavelmente os elementos do grupo já estariam num estágio cognitivo em que sentiam que era pouco replicar algumas rúbicas; talvez estivessem a precisar de um novo estímulo para desenvolver a imaginação e a criatividade. Seria precisa uma nova ordem no desenvolvimento e organização das ideias ou de alguém a quem reconhecessem um conhecimento diferente, que pudesse funcionar como estímulo ou provocação?

Após a entrada no projeto PT é notória nas vozes dos nossos participantes a influência que isso teve neste caminho e nas suas vidas: “*A minha história de Teatro começou! (...) quando tiveram a ideia de construir o Paredes com Teatro. Uma rica ideia. Se não for mais pela evolução que isso teve na minha vida*” (Amália).

“*pelo caminho, já neste momento em que profissionais trabalharam connosco, nomeadamente o [encenador], que pegou num grupo de amigos que se juntavam para fazer Teatro e transformou-os em pessoas de palco com qualidades. (...) a nível artístico, eu falo por mim, cresci muito, aprendi muitas coisas*” (José).

José valoriza bastante a entrada no PT, considerando a transformação que isso acarretou, a nível artístico, no grupo já existente. Nota-se nele a evolução ao nível das competências pessoais e na promoção do conhecimento. Para Amália, “*[o encenador] dá-nos aquele apoio que é importante ter em cima do palco. (...) nos dá instrução, nos dá liberdade, que nos faz ler, que nos faz ver outros espetáculos, (...) Para que, isso também te ajuda a aperfeiçoar*”.

A tal ordem ou pessoa a quem reconhecessem um conhecimento diferente que dá estabilidade e que a ajuda a aprimorar a imaginação foi encontrada e o seu valor é reconhecido por Amália. “*agora a aprendizagem é totalmente diferente. (...) Uma pessoa que te*

moldasse e que te ensinasse e que te fizesse abrir a mente para algo que é superior àquilo que eu fiz até hoje” (Amália).

Para a Amália não há dúvida que esta nova forma de estar no grupo lhe alargou os horizontes. Ela sente total estabilidade e confiança no novo elemento do grupo. A imaginação dela não se tinha esgotado estava apenas à espera de algo, ou, neste caso, de alguém que a fizesse despertar.

Começamos a perceber, que com a entrada no PT, o que se tornou mais relevante foi o surgimento da presença do encenador, um elemento externo ao grupo, que não é de Cristelo e as comparações são inevitáveis. O seu papel é bastante reforçado, essencialmente pela Amália. Amália reconhece como certa uma determinada ordem, ou seja, está num contexto hierarquizado, mas ao qual ela atribui significado. Reconhece na pessoa que orienta os seus percursos, de facto, a capacidade de orientar e porque reconhece o conhecimento que essa pessoa possui, decide autonomamente colocar-se na posição de aprender com o que a pessoa sabe. Tudo faz sentido para a Amália e tudo está onde deve estar.

Acontece que, após dois ou três anos de o grupo ter entrado no PT e ter ocorrido, nessa ocasião, um afastamento por parte de alguns elementos, o grupo voltou a juntar-se para fazer um Teatro de revista. Este foi o momento marcante para os dois participantes tomarem consciência do que tinha acontecido com a entrada do grupo no PT. Esta constatação foi realizada de fora pela Amália, que não entrou nesse espetáculo, e de dentro pelo José que fez parte do mesmo: *“E nós podíamos ver e sentir, passados aqueles dois ou três anos, que há uma mudança radical entre aquele que faz o Teatro de autor e aquele que faz o Teatro de revista” (Amália).*

“Porque aquilo [Teatro de revista] não tinha nada a ver comigo agora. (...) eu fui vê-los e, pela primeira vez, eu senti que o que vi não me enchia. Não me agradava. Não me preenchia. Não me dizia nada. (...) os textos eram banais” (Idem).

“Porque aí nesse espetáculo foi interessante, tivemos o regresso de elementos que não quiseram enveredar no PT, (...) no palco percebeu-se claramente (...) uma evolução a nível qualitativo e quem era que tinha ficado parado no tempo. (...) eu acho que isso deveu-se muito ao [encenador]. (...) soube levar-nos.” (José)

Com Amália, conseguimos observar com maior evidência uma evolução para estados cognitivos superiores, tal como Piaget propõe, pela ocorrência de uma interação na

aprendizagem pela equilibração entre a assimilação e a acomodação de novas experiências²⁷ e, uma vez que transitou para um estágio posterior é natural não querer voltar atrás, pois há um reconhecimento de um caminho percorrido para a mudança e desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Depois também se deu o alargamento geográfico das apresentações, pois *“Fazíamos uma peça por ano. Só que não ficávamos na freguesia, como era costume (...). Não, nada disso, fazíamos um, dois na freguesia e depois corríamos as freguesias e onde nos convidassem nós íamos. E fazíamos imensos espetáculos”* (Amália). Este alargamento das fronteiras da representação corresponde igualmente a um alargamento das perspetivas de representação, porquanto a noção de responsabilidade e de qualidade sofrem alterações profundas.

É ainda notório, neste caminho observado pelos nossos narradores, que a prática teatral alterou o seu modo de ser, estar e comunicar. Além disso, denota-se que, ao longo deste processo, novas capacidades e competências se foram adquirindo e produzindo mudanças qualitativas no desenvolvimento pessoal, nomeadamente no posicionamento crítico, visível na avaliação que fazem do percurso do TC, na tomada de consciência da necessidade de evolução, na aquisição de ferramentas de comunicação.

1.2. Dificuldades

“E o nosso [grupo] faz das tripas coração para qualquer coisa, para que o teatro vá mais longe.”

(Amália)

A superação das “dificuldades” do sujeito decorre da capacidade de integrar uma maior diversidade de fenómenos nos seus padrões conceituais, o que é conseguido através do envolvimento continuado em experiências de ação (real) equilibradas com oportunidades de reflexão em contexto relacional (cf. Silva, 2013).

O conceito de desenvolvimento psicológico poderá ser descrito como o processo dinâmico através do qual um sujeito consegue integrar níveis anteriores (mais simples) em níveis mais complexos de compreensão da realidade, tal como foi definido por Piaget (1941/1965; 1972/1977). Aliás a proposta de intervenção desenvolvimental cognitiva de

²⁷ Perspetiva de Piaget sobre a interação na aprendizagem. A equilibração é o processo de balanceamento da assimilação e da acomodação. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 119)

Sprinthall, que dá continuidade às propostas anteriores de Dewey (1916) e Piaget (1941/1965), apresenta uma sistematização dos elementos necessários para a transição do sujeito para níveis posteriores de complexidade.

Quando analisam todo o percurso realizado, os dois participantes identificam várias dificuldades, sendo que algumas são sentidas de forma idêntica; outras são específicas de cada um.

Começando pela Amália, uma das primeiras dificuldades que esta deixa transparecer no seu discurso é o facto de se sentir desvalorizada e ter a necessidade de se “impor” para que lhe fosse dado o devido reconhecimento:

“Via-me um bocadinho à parte ainda. Ainda continuava a Amália para fazer rir. (...) Já com os meus 19/20 anos, amadureci um bocadinho e aí já consegui impor-me um bocadinho e mostrar um pouco do que era capaz. Não ia ficar sempre ali na margem. (...). Se os outros conseguiam, e eu por que é que não haveria de conseguir, se eu gostava daquilo [fazer Teatro] ” (Amália).

Encontramos neste discurso outro sinal de desenvolvimento: o *empowerment* (ou empoderamento) – cf. Menezes, 2010), isto é, a conquista da capacidade de desenvolver competências que permitem agir autonomamente e transformar o contexto, mesmo que em circunstâncias desfavoráveis. Amália, movida pela vontade de fazer mais e melhor, criou condições, “ao impor-se”, para mostrar o seu valor no grupo.

Outra dificuldade que Amália revela era a existência de intrigas e o mal-estar que elas lhe causavam, por existirem divergências de opiniões entre os elementos do grupo e por não existir uma hierarquia de funções, através da qual se atribuía autoridade a alguém e, por consequência, a possibilidade de controlar determinadas situações. Apesar disso, Amália senta hoje um pouco a falta daquele rebuliço. Ao referir-se a este tipo de constrangimentos, Amália mostra consciência de que algumas circunstâncias eram desfavoráveis à transformação: *“um bem fala uma coisa, outro bem fala outra coisa (...). Claro que houve sempre aquela união que eu falo, que eu venero até hoje mas, houve sempre aquilo [as intrigas] que me fazia tão mal. (...). Mas tinha de viver aquilo porque eu queria fazer Teatro!” (Amália)*

Para o José, a dificuldade maior é o ter de se justificar perante os outros a sua necessidade de ir para o Teatro. Este constrangimento obriga-o, conseqüentemente, a desenvolver a sua capacidade de negociação, tendo em conta a nova hierarquia de valores e

prioridades que estabelecera para si próprio, nomeadamente continuar a alimentar a sua paixão.

“há coisas que é preciso de facto uma capacidade enorme de negociação. Eu falo por mim, para ter os anos que eu tive de Teatro casado e com os filhos a crescer e ter essa capacidade enorme de negociação em casa para conseguir continuar (...). Eu costumo dizer que o Teatro é uma paixão e como outras paixões que existem que nós temos na vida há coisas que tu se desenvolves uma paixão genuína é impossível deixares de fazer. Seja de uma forma ou seja de outra” (José).

Podemos observar aqui uma reflexão em contexto relacional, na qual é evidente o confronto do sujeito com a sua própria experiência e com os aspetos e pontos de vista das outras experiências. A “paixão” pelo Teatro, sobre a qual José reflete, fez com que ele desenvolvesse a capacidade de negociação.

José acaba por confessar que um dia teve que deixar de fazer parte do elenco das produções do TC, *“(...) há coisas que nós, às vezes, pensamos que conseguimos estar em todo o lado ao mesmo tempo, mas não é possível”*. Por isso continuou a desenvolver o gosto pelo Teatro com a produção de uns vídeos sobre uma personagem que nasceu no Teatro, o repórter: *“Por isso é que eu digo que se não fosse o repórter matar-me aqui o bichinho, uma vez perante outra, já tinha regressado porque não consegues, é impossível. Isto é quase uma paixão platónica.”*

Para além da noção de noção de limitação das suas capacidades, José revelou uma certa autonomia para continuar a desenvolver o gosto pela Arte teatral, evidenciando uma certa evolução em termos de desenvolvimento pessoal.

No confronto com as dificuldades, e na superação de algumas, os narradores demonstram quer um desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, quer de competências sociais, como o empoderamento. A busca de reconhecimento, a conquista de autonomia, a noção de limites, a capacidade de negociação são algumas das capacidades desenvolvidas pelos intervenientes neste contexto.

1.3. Momentos Significativos

A participação em experiências teatrais, neste contexto, enquanto vivência educativa, é passível de ser lida na sua multiplicidade significativa.

São vários os momentos que se destacam. Em comum distinguem a entrada no PT. Amália atribui muita importância à peça *Maria – A Rainha* e à sua proliferação em novas aventuras. Já para o José, o nascimento e crescimento da personagem *o repórter* foi o momento mais significativo nesta caminhada. Todavia, fala de outros momentos também como relevantes, tais como a constituição da associação e a participação em direto num programa da estação de televisão SIC.

No que respeita à entrada no projeto PT, foram vários os pontos significativos que ocorreram. Primeiro, foi o próprio momento da decisão a que a Amália atribui uma significação determinante, como um momento de “sim ou não”: *“Aquele momento em que nós fizemos uma reunião, juntamo-nos num círculo, e decidimos que quem quisesse continuar teria que ser desta maneira e, quem não quisesse continuar desta maneira, tinha de sair do grupo.”* Amália decide continuar, apesar de sentir algum receio principalmente, porque os veteranos saíram quase todos. Todavia, segundo ela, não saíram, pois continuam a ser do grupo até aos dias de hoje,

“ saíram daquele grupo que foi construído naquele momento através do PT – Paredes com Teatro e que tinha outras exigências, que tinha outros métodos, outras coisas para proporcionar aos membros do grupo. E acho que os que desistiram tiveram medo, ou então não quiseram aquela pressão. Porque nós fazíamos Teatro livre e ali ia haver uma pressão. Pensavam eles” (Amália).

Amália reconhece os vários sentimentos por que os seus colegas passaram para tomar aquela decisão, tais como o medo e o receio de “parecer mal”. Ela diz ter ficado num misto de sensações, mas quis ver como seria, porque finalmente ia ter “Teatro de autor” e, quando olhou para o encenador achou que:

“ele era muito expressivo, (...) naquela altura ele estava mesmo muito decidido, vocês têm que me respeitar, vocês têm que me obedecer e fazer aquilo que eu quero mas no fundo vocês são livres. (...) Depois, viu-se o que foi. (...) Viu-se que se aprende muito. Viu-se que finalmente estava a fazer aquilo que queria, aquilo que era mesmo Teatro, aquilo que me faltava para completar o gosto que eu tinha pelo Teatro. (...) Quando tive a primeira peça na mão, eu disse «Ai! É desta»” (Amália).

Já José considera que as pessoas que ficaram pelo caminho não pensaram que o grupo ia estar tanto tempo ligado ao PT e *“Por ser diferente, é verdade, foi um desafio.”* Realça, ainda, que *“o salto qualitativo para o PT foi um ponto de viragem (...) não só para se perceber quem estava na associação, porque gostava mesmo de Teatro ou quem estava só*

para dizer umas bacoradas de vez em quando, fazer umas piadas.” E “O PT é um projeto que nos fez crescer enquanto associação reconhecida.” Reforça que isso foi percebido pelas pessoas, uma vez que *“de facto a mudança e a evolução teve um sentido. Nunca se conseguia ir a um Concurso Nacional de Teatro ou representar a Câmara de Paredes a todo o lado com um espetáculo de revista.”*

Como já foi dito no início deste subcapítulo, para a Amália, Maria – A rainha foi *“algo um pouco mais sublime, algo um pouco maior, mais forte, fazer algo que realmente [a] preenchesse”*. (Amália) E como isso aconteceu?

“O encenador achou que era a altura de nós fazermos algo diferente, e neste caso, um drama. E fizemos um drama mas achei que ainda não era aquilo que eu ansiava, e ele voltou novamente no ano a seguir, vamos continuar a fazer drama, (...) eu sempre fui escolhida para fazer rir mas eu continuava sempre a achar que era mais profundo aquilo que eu sentia e que não era aquilo que eu queria fazer, não era rir, e fizemos um segundo drama e esse foi completo!” (Amália)

“Se me levava às lágrimas é porque estava a gostar. É porque sentia realmente aquilo que estava a fazer, que aquilo era importante, que tinha chegado finalmente àquilo que eu realmente queria fazer.” (Idem)

Com esta produção, o grupo concorreu ao Concurso Nacional de Teatro e, após seleção feita por um júri previamente definido pela equipa organizadora, obteve lugar para participar na fase final. Nesse momento, segundo Amália, *“não era preciso mais nada! Nem era preciso prémio nem nada. Só o reconhecimento do nosso trabalho, no meio de tantos grupos de Teatro que concorreram (...) e ter passado para a fase final. Foi excelente”*. Destaca a experiência de representar perante um júri e de conseguirem o prémio de melhor cenografia e ainda uma nomeação para melhor atriz secundária.

Para José, a personagem *o repórter*, que tem um destaque especial em toda a sua narrativa, foi uma surpresa, porque *“não imaginava o sucesso que ele poderia ter”*.

Com este processo, de combinação da ação e exploração de novas ações com a reflexão sobre as mesmas, os nossos narradores encontram um caminho para se desenvolver e trabalhar valores educativos em termos de desenvolvimento pessoal e social.

O aperfeiçoamento de Amália em termos de representação dramática, a passagem da comédia para o drama, e a evolução dentro desta modalidade, fê-la tomar consciência das suas capacidades e potencialidades. Quanto a José, o gosto pela Arte tem lugar permanente na sua vida: dentro ou fora do TC, ele cria e recria o personagem que nasceu com ele no TC.

Pelo cruzamento das duas narrativas essenciais deste projeto e, em especial nesta parte, fica a evidência de que a história dos narradores no TC se confunde com a própria história do TC, nomeadamente nas duas últimas fases. Sendo os protagonistas da presente narrativa elementos ativos, empreendedores e apaixonados pela Arte teatral, naturalmente todos os seus contributos são pedras edificantes do TC.

2. Relações

Na categoria “Relações”, buscamos evidências do modo como se desenvolviam as relações entre os elementos do grupo, bem como da abertura de cada um para evoluir.

2.1. Espírito de grupo

“E era arregaçar as mangas porque tem que sair um bom espetáculo e isso eu admirava muito no grupo, sempre admirei, continuo a admirar.”

(Amália)

São várias as referências dos dois participantes à existência de um espírito de grupo, não como uma estrutura bem definida e hierarquizada, mas, como afirma José, como *“um grupo de amigos que se juntava, como continua a ser, (...) para fazer Teatro”*. E isto só acontece, porque, ao longo do tempo, houve um desenvolvimento de competências interpessoais. Amália reforça esta posição, comparando o grupo a uma família: *“Isso foi das coisas que ficou no grupo, aquela diversão, aquela maneira de estarmos juntos, e aquilo nem parece um grupo (...) parece que somos todos irmãos. Conhecemo-nos há tantos anos, somos uma família”* (Amália).

Outra característica que esta participante descreve no grupo é a união: *“Tinha uma coisa do grupo que eu sempre admirei, (...) quando se uniam para fazer as coisas, para sair um bom espetáculo, era mesmo arregaçar as mangas (...).”*

Amália reforça tudo isto com o espírito de entrega e como algo que dá satisfação pessoal e nos completa como seres humanos:

“Aquele espírito doador, de que as coisas saíam, mas saíam bem-feitas, bem realizadas, e com aquele gosto especial de no fim dizer: «Ah! Foi tão bom. Saiu tão bem». Levar para

casa isso e depois estar toda a noite a pensar: «meu Deus, foi tão bom, quando é que vamos fazer outro? Isso é das coisas que ficam... »”.

As relações interpessoais, promotoras da ação/ exploração de emoções e conseqüente reflexão, que se estabeleceram no grupo, ilustram o reforço das competências de formação para os valores, nomeadamente o espírito de grupo, a união, a amizade, a entrega, promotoras da aquisição de competências de resolução de problemas.

2.2. Evolução

“Soube levar-nos e bem pela forma de ele trabalhar. Mas também dependeu muito de nós próprios, em estarmos disponíveis para evoluir.”

(José)

Os dois participantes pronunciaram-se sobre a saída de alguns elementos do grupo, no momento em que este integrou o projeto PT, por não estarem disponíveis para evoluir. Para a Amália essa indisponibilidade seria porque *“iam ter outras regras de trabalho, ou melhor, iam começar a ter regras de trabalho e (...) a ser orientados por uma pessoa, um encenador”*. Já José descreve esta postura, referindo-se à necessidade de um autoconhecimento: *“No Teatro, existe uma coisa muito boa, (...) se a pessoa estiver disponível para trabalhar e para perceber que pode ter outras facetas para além daquilo que sabe, se for trabalhada consegue, e até se vai surpreender”*.

É importante ainda referir que, pelo testemunho da Amália se percebe que o papel dos *veteranos* também não seria assim tão fácil, porque nem todos aceitavam as sugestões que eles davam, pois surgiam as vozes *“Lá está ele a querer mandar!”* e a Amália agora percebe, mas só agora que *“não é querer mandar é querer ajudar a construir algo, para a personagem, para a própria peça, e mesmo para nós. Porque era importante”*. E para esta dita evolução, Amália e José concordam sobre a importância do papel do encenador, reforçando que é necessário estar disponível para evoluir.

Ambos reforçam o papel do encenador nesta aprendizagem, *“Se o encenador me disser estás preparada eu não preciso de mais nada. Se o encenador me disser Amália ainda te falta isto, isto e isto, eu tenho que ir à luta...”* (Amália), embora José vá mais longe, ao afirmar que, para ele, o encenador *“Soube levar-nos e bem pela forma de ele trabalhar. Mas também dependeu muito de nós próprios, em estarmos disponíveis para evoluir”*.

Do discurso do José e Amália, pode concluir-se que para ocorrer complexificação dos modos de ser, estar e comunicar e percorrer um caminho de promoção dos valores educativos, conducentes ao processo de desenvolvimento pessoal e social, é necessário que o sujeito comece por mostrar disponibilidade.

3. Dimensões Educativas

Vários são os assuntos tocados nesta narrativa que se afiguram como importantes dimensões educativas

Na narrativa apresentada, construída a partir dos discursos dos dois participantes, procurou-se, encontrar indícios de uma aprendizagem desenvolvimentista no caminho realizado, apresentando um percurso de desenvolvimento cognitivo e epistemológico.

Procuramos assim encontrar indicativos das dimensões educativas da prática teatral, evidentes nos discursos dos participantes.

3.1. Dimensão Estética

Nesta subcategoria, procura-se expor de que forma a ação e a exploração das emoções, nomeadamente pelo desenvolvimento da imaginação e criatividade, são primordiais no caminho que temos vindo a explorar.

Ressaltamos a importância atribuída ao momento da construção dos textos, sendo que este processo de criação teatral se manifesta “por meio de um encadeamento de atos significantes por processos de metáfora e metonímia” (Silva, 2013, p. 21).

Chamavam-lhe Teatro de revista e os temas eram bastante variados, ou tentavam “fazer colagens dos personagens a pessoas que existiam na freguesia” (José), não fazendo “referências diretas, mas a dada altura as pessoas começavam a perceber que parecia fulano ou beltrano e depois diziam «ah mas vós faláveis a fazer pouco de fulano»” (Idem). Procuravam fazer imitações de personalidades do momento e com criatividade construíam-se textos adaptados às realidades de Cristelo, pois “este tipo de Teatro de revista é um Teatro muito para a época, porque tinha piadas relacionadas com coisas que existiam na altura...” (Idem), por exemplo, pela imitação do Professor José Hermano Saraiva falava-se do canudo ou dos buracos existentes na estrada.

O poder criativo esteve sempre presente no caminho deste grupo, principalmente quando se fazia o Teatro de revista: *“o Teatro de revista, a particularidade era que os sketches eram escritos por membros do grupo. Através de recortes de jornal, de ideias da mãe (...)”* (José).

E como é que isso acontecia? Segundo a Amália, *“partir de uma anedota criava-se um texto fantástico”*. *“Pegava-se numa anedota muito pequenina e tornava-a [num texto] muito grande”* (Idem). E esse processo, o processo criativo e o desenvolvimento da competência da escrita, começava com uma ideia: *“É ter uma ideia de ver algo e dizer: Ah! Por que é que não vamos fazer algo sobre aquilo? Uma situação ou coisa do género, e depois começávamos a escrever”* (Amália). Depois era começar a escrever, sozinho ou em grupo, mas era um processo também de descoberta e de aprendizagem do ato de construção de uma peça.

Na última fase do grupo, embora os textos sejam de autor, adaptados pelo encenador, os atores podem propor ajustamentos, em diferentes momentos: no momento da leitura e da apropriação do texto, quando se encontram com os personagens ou quando encenam em conjunto. Todos estes momentos permitem a corporização da ideia que o texto veicula e são excelentes catalisadores da criatividade, da imaginação, da compreensão das linguagens artísticas, no seu contexto, e do reconhecimento que a experiência artística pode ser simbolicamente representada.

Ao envolvimento contínuo em experiências de ação reais corresponde o processo de ensaios (ação/interação, negociação e partilha); à articulação de experiências de ação com oportunidades de reflexão em contexto relacional correspondem as conversas e debates sobre o trabalho criativo orientados pelo encenador, cujo papel é o de equilibrar tanto o desafio como o apoio necessários à criação e desenvolvimento do objeto estético. (cf. Silva, 2013).

Na dimensão estética, procuramos, assim, o desenvolvimento da sensibilidade estética, essencialmente pela experimentação. Pretendemos também analisar, pela apreciação e fruição do trabalho realizado de que forma os sujeitos foram conduzidos ao exercício do juízo crítico bem como à interiorização de formas de expressão estética. E, de facto, nos nossos participantes, o ensejo artístico moveu-os e transformou as suas vidas em termos pessoais e psicossociais. Este facto deveu-se, em grande parte, à visão que formaram do encenador como modelo de "um fazedor de Arte" *“É alguém [o encenador] que sabe realmente o que faz, do que diz, do que quer, que se firma, que nos dá firmeza, que nos dá estabilidade (...)”* (Amália). Existe a perceção de que os nossos participantes sofreram um certo refinamento artístico, pelo desejo que demonstraram em evoluir, em fazer cada vez

melhor, bem como pelo reconhecimento externo do seu valor, nomeadamente pela conquista de prémios.

3.2. Dimensão Lúdica

“Todos os personagens que faço, eu vivo de tal forma intensa que parece que eu sou mesmo aquela pessoa, (...) É viver o personagem, como se fosse mesmo aquela pessoa, permitiu-nos viver personagens que nós não somos no dia-a-dia.”
(José)

A alegria, o humor e o prazer são a base da atividade lúdica: brincar ao “faz de conta” promove a descoberta e a aprendizagem. Neste espaço de brincadeira, que é o Teatro, através do jogo dramático, o adulto volta a ser criança: “ (...) todos nós dizemos que temos uma criança dentro de nós, só que à medida que crescemos o que é que acontece? (...) E o Teatro, o que é que nos permite? Permite-nos (...) ser criança (...)” (José). Este sentimento permite descobrir o eu, os outros e o mundo com uma outra capacidade de interpretação da realidade, “por exemplo, eram muito tímidos, mas eram tímidos à vista, porque o que estava por trás não era bem assim. (...) é bom porque ficamos a conhecer várias personalidades (...). Aprender a ver isso, a conhecer!” (Amália).

Por outro lado, como espaço privilegiado de exploração de emoções, permite ao sujeito um efeito terapêutico:

“Há pessoas que infelizmente têm problemas e têm que tomar antidepressivos para poderem (...) andarem com a cabeça mais leve, ou andarem menos tristes. E o Teatro, acho que para mim, (...) é de facto um antidepressivo e, é aquele espaço que tu consegues sair da realidade com que a gente vive no dia-a-dia” (José).

O jogo, como elemento socializador, permite vários processos de desenvolvimento no ser humano, como, por exemplo, a comunicação:

“Ele [encenador] estar lá em cima e nós estarmos cá em baixo, começou a diminuir, quando mal acordamos estávamos todos no mesmo patamar (...) Como é que senti isso? É fácil, é a evolução, é a maneira como comunicamos uns com os outros, a ter de haver aquela interajuda uns com os outros, a maneira de brincarmos uns com os outros para aliviar um pouco o stress (...)”(Amália).

É interessante a forma como cada um dos participantes deixa refletir esta essência do Teatro que é o personagem e a evidência clara da ação e exploração de emoções. Para os dois, parece que começa como um encontro com o desconhecido, mas que, para se tornar concreto, é essencial “conhecerem-se”, “namorarem” e, finalmente, “tornarem-se num só”.

Como José afirma, um ator nem sempre gosta logo do papel que lhe está destinado, mas depois

“tu comesças a trabalhar o personagem e afinal de contas até comesças a gostar. Isto porquê? (...) Quando comesças a interiorizar o personagem, comesças a perceber como é que é, (...) quando te tornas o personagem, comesças a gostar porque afinal vestes a pele.”

Amália refere ainda que é nos ensaios que se encontra o espaço *“para te libertares, para te encontrares com a tua personagem, para fazeres o teu melhor, e isso é fundamental”*. Neste espaço, mesmo que o texto não tenha nada a ver com aquilo que o ator é, este tem muito para lhe dar, é *“algo que tem de dizer muito, (...) e tu não sabes se queres tratar daquele assunto no final do dia, porque sabes que aquilo que vai ser forte, aquilo vai-te fazer pensar, até te pode fazer chorar”* (Amália).

Amália fala ainda de um momento importante neste conhecimento do personagem, a estreia: *“Depois de estrear, tu tens um clique que diz: foi bom mas ainda quero mais, quero dar mais a esta personagem”*. Parece espontâneo o desenvolvimento do pensamento que faz com que os atores busquem a melhoria das suas *performances* ou a antevisão dos acontecimentos futuros. Estes resultam, no entanto, de um encadeamento de ações promotoras do desejo de aperfeiçoamento quer ao nível social, psicossocial, profissional ou pessoal:

“ (...) ainda se pode aperfeiçoar muito, ainda se pode fazer tanta coisa diferente, ainda se pode construir tanta coisa, ainda se melhorar em todos os aspetos, mesmo como pessoa, como ator, como pela personagem, que pode ficar muito maior, muito mais bem construída, muito mais rica (...)” (Amália).

Em síntese, o adjetivo “lúdico” remete-nos para brincadeira, jogo, animação e Educação. É certo que cada vez mais vemos atividades lúdicas para as diferentes faixas etárias das crianças, porém, a partir de uma certa idade parece que o lúdico deixa de ter lugar na Educação e, no pensamento de alguns adultos, passa a ser “apenas” brincadeira e uma forma de distração. Todavia, no discurso dos nossos participantes a necessidade de brincar, de jogar para se recuperar “o ser criança”, a espontaneidade da criança sem temer o que o

outro vai pensar, leva-os à exploração das emoções, a uma outra forma de comunicação e ao desenvolvimento espontâneo do pensamento.

“é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (Winnicott, 1975, p. 80).

3.3. Dimensão da Formação Pessoal

“ [O teatro] deu-lhe aquela abertura, deu-lhe aquela possibilidade de se libertar. Deu-lhe aquela possibilidade de se exprimir”
(Amália)

O Teatro, como palco de si próprio, permite a libertação do eu, a sua expressão livre. A presença do público aumenta os níveis de adrenalina, tornando o momento mais intenso. Neste ambiente, o ator assume o poder que o palco, o lugar mágico, lhe dá e, através da sua ação, procura transformar a realidade. Não se espera que tal aconteça nos primeiros passos que dá em palco, pois esta percepção e assunção é construída quando se conjuga a ação e exploração de emoções e a reflexão, como faz Amália no excerto transcrito.

Amália fala da aprendizagem que realizou ao longo deste percurso, *“Ganhei uma experiência. Aprendi muito.”* e gostava de ensinar e poder retribuir, *“se eu tiver oportunidade e força, eu gostava de ensinar tudo aquilo que eu aprendi (...) Como quem aprendeu e pode retribuir. (...) [aprendi] com outras pessoas, com o encenador, com alguém profissional, com os colegas...”*. Todavia, esta vontade convive com a sua insegurança: *“Não sei se sou capaz... (...) Porque eu não me vejo a ensinar. Só me vejo a fazer”*. As lembranças do seu percurso reforçam a sua confiança e conduzem Amália a falar com orgulho dos recursos que adquiriu, pondo em evidência a capacidade para aprender em qualquer situação:

“eu tinha um grupo de vinte e tal alunos na catequese e uma das coisas que eu fazia, todos os anos, era uma peça de Teatro (...). Como é que eu ensinava? Daquilo que aprendi, claro. (...) Esse recurso está lá e não tirei nenhum curso. Mas era fantástico, porque eu dizia como é que ele deveria por o corpo, ou como deveria dizer, ou como deveria estar...” (Amália)

Amália revela ainda, no seu desenvolvimento pessoal, *“Tudo funcionou tão bem que eu achei que aquilo não era possível (...) Como é que nós habituados a fazer revista*

e comédia, (...) como é que nos estamos a adaptar tão bem a este drama? (...). Porque nos faltava isso” (Amália). Revela ainda um aumento da sua autoestima e espírito crítico, quando compara o seu trabalho ao dos outros: *“quando hoje nós vamos ver uma peça de Teatro que não a nossa e podemos ver como é que aquele trabalha, (...) e como nós trabalhamos. E essa diferença é bom sentir que já a vejo”*. A participação neste tipo de projetos fomenta a necessidade de enriquecimento cultural.

José mostra igualmente consciência das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas, visível na noção dos seus limites, *“perceber onde é que tem que se parar, (...) às vezes vale mais o saber o ponto certo onde vais ter que deixar de fazer, do que continuar sempre”*. José tem consciência de que temos de mudar as nossas atitudes e valores em função dos nossos desejos, mostrando um certo refinamento de personalidade.

Amália refere como fantástico quando, no tempo da revista, começou também a dar o seu contributo na escrita de peças, revelando a preocupação com o que escrevia, pois criavam-se histórias com *“princípio, meio e fim. (...) Podia ser a partir de uma anedota, podia ser através de algo que tivéssemos lido ou ouvido ou então replicávamos algo que tivesse dado na televisão (...) ou então saía mesmo da nossa cabeça”*. Considerava importante a aprendizagem que fazia com os outros nessa construção *“(...) eles liam e reliam e depois diziam, «está ótima», «tens de trabalhar mais um bocadinho» (...)”* (Idem), interação essa que ela continua a reconhecer como fundamental. *“Até aos dias de hoje, tudo o que faço em termos de escrita, eu peço sempre a uma ou duas pessoas, que leiam e releiam, e que tirem a sua conclusão daquilo que escrevi”* (Idem).

José também faz referência a este desenvolvimento da escrita como uma *“experiência de escrever”* que lhe permitiu passar a escrever mais: *“quando a gente se juntava para a revista (...) nessa altura, arranjava sempre qualquer coisita, consegui escrever sempre alguma coisa.”*

E, mais uma vez, é interessante verificar que este procedimento nem sempre era um ato individual, também ele poderia ser partilhado com outros colegas por poderem enriquecer esse processo criativo e porque estariam depois envolvidos na representação, inserindo-se este ato no desenvolvimento de competências interpessoais:

“Cheguei a escrever uma peça com a Amália que se chamava os mendigos. Eram os mendigos, eh pá, ainda noutra dia estive a ver o DVD em casa no computador e parti-me a rir à custa daquilo. Eram uns mendigos e eu juntei-me com ela. Eu tinha a ideia comigo, ali 3 ou 4 pontos...” (José).

Amália refere o caso de um jovem que passou pelo grupo de Teatro e que, logo após a primeira produção em que participou, deixou o grupo. Para ela, isso acontece porque há pessoas que o integram com ilusões, procuram *“uma maneira de ser conhecido e uma maneira de passar tempo.”* Mas na verdade *“não pode ser isso”,* porque entrar no grupo e *“construir Teatro não é bem isso, (...) é algo que nos faz mexer, é algo que nos preocupa muito, nos faz trabalhar muito, que nos faz abdicar de muitas coisas”* e acrescenta, *“os ensaios é para trabalhar. (...) e é importante que vejam que fazer Teatro não é uma mera brincadeira.”*

José reforça esta ideia, referindo-se ao esforço de concentração e memorização, *“o tal trabalho que é do Teatro, que é teres um texto que vais dizer, estar ali já decorado, andar durante a tarde a escrever aquilo e ler aquilo, antes de entrares em palco, meia hora antes, ficava ali numa sala sozinho a ler aquilo 7, 8, 10, 12 vezes”* e:

“Então a dada altura entras no palco e dizes assim «eh pá, eu não sei o texto de hoje, eu não vou dizer nada do que está aqui» e é inacreditável quando entra um colega a falar, automaticamente o cérebro começa a assimilar os movimentos, as entradas, e vem-te o texto à cabeça, isto é inacreditável ” (José).

Amália indica-nos ainda que, apesar desse trabalho e da responsabilidade acrescida que agora sente, vai para os ensaios sem medos, nem receios, nem pressões, *“Nós vamos porque sabemos que o que vamos lá encontrar é bom. Não só para o nosso modo de estar, (...) mas também sabemos que encontramos lá apoio”.*

A segurança de Amália foi crescendo na sequência do domínio das técnicas ou recursos. Este termo é utilizado várias vezes nas narrativas como algo que o encenador lhes “deu”. Falam da distinção entre recursos e “jeito”, expressão utilizada no “antes” e ainda hoje por quem porventura, após o final de um espetáculo, os quer elogiar.

Amália enumera os recursos que agora tem: *“Tem a ver com a voz, tem a ver com a postura, tem a ver como falas, como dizes as coisas!”* Fala ainda da sua importância e da forma como transformou e continua a transformar as suas “maneiras”:

“Tudo isso é o recurso que te faz ver o Teatro de outra maneira.” (...) a maneira como tens que falar, a maneira como tens que dizer as palavras, até hoje estou a aprender isso, a maneira como tens que ler, a maneira como tens que interpretar, a maneira como tens que te mover, tudo! Tudo, tudo é uma aprendizagem.”

Visivelmente, neste discurso, fica clara uma transformação dos modos de ser, estar e comunicar: a integração e assimilação do vocabulário técnico do mundo do Teatro é sintomático de uma certa aprendizagem formal, potenciadora de outras aprendizagens, resultantes da reunião das condições essenciais à mesma, nomeadamente um contexto favorável, disponibilidade e instrumentos. Esta evolução contribui para o desenvolvimento total e uno do ser humano, enquanto ser que age, que sente e que pensa com os outros.

José especifica dois recursos, a projeção de voz: *“nós aprendemos técnicas de fazer sair a voz com mais intensidade para as pessoas ouvirem, porque (...) o nosso Teatro, só quando fazíamos ao ar livre é que tínhamos micros, porque em sala não usamos micro”*. E revela-nos algumas das técnicas que aprendeu:

“Marcação de palco (...) é a muleta mais fantástica que um ator pode ter, porquê? (...) com a marcação tu dizes determinada frase virada para a esquerda e vai-te entrar uma colega da direita, e tu sabes que quando a colega entrar da direita que automaticamente vem-te a segunda frase. (...) Isso é de tal maneira automatizado que é inacreditável” (José).

A este respeito, a comparação com o “antes” é inevitável: a forma como eles comunicavam e a importância que davam aos seus atos e a evolução de perceção sobre os mesmos é assinalada pela Amália: *“O importante para eles era exagerar. E nós o importante é aperfeiçoar”* (Amália), porque *“eles só estavam lá mesmo para fazer rir, para divertir, para se mostrar. (...) Se sair saiu, se não sair não saiu, não tinham aquela preocupação do texto, de como falar, de como se expressar, de como se mexer”* (Idem).

Ao longo do discurso, os participantes evidenciaram algumas competências essenciais ao seu desenvolvimento pessoal, como a capacidade de expressão, a autoestima, o espírito crítico, o autoconhecimento (noção de limite, responsabilidade; disponibilidade para evoluir, autoconfiança), o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita e a aquisição de conhecimentos técnicos ou específicos.

3.4. Dimensão Humana Relacional

“quem está na sala de ensaios trabalha exatamente da mesma maneira e faz exatamente tudo, para que tudo corra da melhor maneira. Lutando uns pelos outros, este está mais cansado, vamos ajudar aquele que está mais cansado (...) ou porque teve um dia

agitado, mas os que estão lá têm essa atitude de estar sempre preocupados com os outros.”
(Amália)

Lidar com as pessoas de forma adequada, tendo em conta as carências de cada um é uma das preocupações dos elementos do grupo. Quando o nível de exigência aumenta, em termos de responsabilidade, evidencia-se a importância que a comunicação e os laços criados têm na dinâmica grupal, sendo que brincar “*uns com os outros para aliviar um pouco o stress*” ajuda no funcionamento do grupo.

Estamos a falar de um grupo de Teatro amador, “*(...) em que nós trabalhamos, temos família, temos as nossas preocupações, as nossas responsabilidades (...)*” (Amália). Os discursos dos participantes traduzem a capacidade de resolução de conflitos que os elementos do grupo foram adquirindo, fruto do “espírito de grupo” já evidenciado neste capítulo, porque “*(...) o que está na tua cabeça de mal desaparece, e estás ali mesmo para ensaiar, para te libertares, para te encontrares com a tua personagem, para fazeres o teu melhor e isso é fundamental*” (Amália).

O espírito de grupo era alimentado não só pelos laços, brincadeiras ou entreajuda, mas também por uma gestão equilibrada e justa dos recursos humanos, no momento da produção teatral: “*Tinha-se o cuidado de, se no ano passado fiz eu e tu, este ano não vamos fazer eu e tu. Não. Vou mudar, vou fazer com aquele e com aquele. Tem que se misturar*” (Amália). Dar oportunidade a todos era essencial, uma vez que “*cada um tem sempre algo para dar e algo para ensinar*” (Idem).

Amália considera que “*O Teatro não é só atores*”. Neste grupo de amadores, todos faziam de tudo. “*Para montar um espetáculo era da raiz até florescer. Era mesmo tudo.*” E “*era um esforço muito grande*”. Não esconde o entusiasmo perante o facto de conseguir chegar ao final e o espetáculo sair bem, referindo igualmente o imenso trabalho realizado com poucos meios. Com esta abordagem, Amália demonstra o desenvolvimento de competências interpessoais bem como a capacidade de o grupo ultrapassar dificuldades de forma a se adaptar a novas situações no sentido de resolver as necessidades do grupo.

No entanto, há o reconhecimento de que este processo que leva o seu tempo de maturação, sendo natural que um certo nervosismo ou ansiedade ou até mesmo falta de confiança se instalem em momentos de maior pressão, como confessa José ao afirmar que seria muito mais simples, na altura da representação, não dispersar o esforço do ator por

outras tarefas, que não a concentração no texto e na representação: “ *dar uma revisão ao texto (...), no camarim parado, a interiorizares que vais viver o personagem*”.

A aprendizagem pela experiência facilita a adaptação a novas situações. Amália fala da forma particular como sente essa aprendizagem, descrevendo um momento em que isso aconteceu:

“ (...) fizemos uma vez num café. (...) pensamos que ia correr muito mal(...).O que é certo, à hora que o espetáculo começou, a televisão desligou-se, as máquinas pararam, não serviram nada a ninguém, quem estava lá, estava lá para ver Teatro. (...) aquele café transformou-se numa sala de espetáculos (...)” (Amália).

O discurso dos participantes evidencia a dimensão humano relacional, em especial o desenvolvimento de competências interpessoais essenciais para esta aprendizagem como a capacidade de resolução de conflitos e problemas ou a superação de dificuldades.

3.5. Dimensão Social

“cada peça de teatro que se faz é algo que se tem para mostrar, para dizer e para fazer ver. (...) Ver a realidade das coisas.”
(Amália)

Das narrativas biográficas, foram sobressaindo vários dos indicadores da dimensão social. A intenção do grupo, a que pertencem os nossos narradores, sempre fora desenvolver um projeto em contexto comunitário, procurando apresentar momentos de diversão popular, de crítica direta. Mais tarde, com o PT, o grupo é dirigido para uma intervenção social, desenvolvendo um trabalho mais profundo e com maior poder transformador. Com as últimas três produções do TC, pela seleção dos textos e pelas opções estéticas e lúdicas, parece estar a caminhar-se para um Teatro de transformação psicossocial.

Começaram por “divertir o povo” porque as pessoas iam ver os espetáculos para se divertirem. Como Amália diz “*Dizia-se umas tantas asneiras e era assim que a gente divertia o povo. (...) Era com a maneira como se dizia as palavras que o povo usa, palavrões não. (...) Mas aquelas palavras tradicionais que um bom nortenho sabe dizer (...)*”. E José confirma-nos esta posição com alguma nostalgia: “*era um espaço, e continua e ainda há-de voltar a ser, onde as pessoas sabem que iam para se divertir, divertiam-se à brava (...)*”

Neste espaço privilegiado de entretenimento, voltado quer para o exterior como para o interior do grupo, marcado por profundos afetos, quanto mais se caminha para o passado, maior é a evidência da vivência das primeiras experiências de socialização e a construção de percursos futuros.

Este espaço, também de intervenção Social, permitia, para além do encontro com “*o Manuel Joaquim e o Quim da loja*” (José), alertar para situações indevidas que ocorriam na freguesia como, por exemplo, o que acontecia no Centro de Saúde em que “*as pessoas há meia-noite iam para lá guardar vagas para o outro dia*” (*Idem*), ou na roulotte dos cachorros “*porque se fazia lá muito barulho*” (*Idem*).

Era igualmente um espaço de posicionamento crítico e de discussão de algumas questões sociais, nomeadamente da questão do Bairro Social, das atitudes de alguns dos seus habitantes e da forma como contornavam as situações em benefício próprio, como, por exemplo, o preenchimento do formulário para requerer a habitação social:

“ a maneira como as pessoas usavam da circunstância de viver num Bairro Social e de conseguir contornar e angariar, e fazer com que sejam uns coitadinhos (...) nós sabíamos perfeitamente, não é que toda a gente que estivesse no Bairro Social fosse assim, mas havia muitos que usavam uma maneira diferente de ver as coisas e aproveitavam-se disso. (...) como para pagar menos renda ou não pagar luz ou ter água ou ter comida de graça ou, e nós fizemos isso porque não achamos isso correto ” (Amália).

À data da realização deste espetáculo (2003), a investigadora, que era uma das atrizes do referido *sketch*, revelava a mesma consciência estética que Amália apresenta no excerto transcrito. Hoje, interroga-se sobre a dimensão da crítica realizada. Apontava-se o dedo a determinadas pessoas, facilmente identificáveis, sem ter a consciência de que a Arte teatral, em questões de crítica social, aponta, por regra, para uma certa universalidade, em que a linguagem figurada permite velar a crítica, despojando-a dos seus elementos casuísticos.

Presentemente, com o PT, é mais evidente a preocupação com uma intervenção mais intencional, pois sente-se que é importante que as peças retratem temas que é preciso debater em sociedade. O grau de maturação da produção textual, a capacidade de distanciamento e de utilização de técnicas de representação da realidade facilita a passagem para a produção de dramas mais consistentes em termos de intenção estética, como refere Amália:

“O tema é muito interessante, porque fala de um assunto que é preciso debater imenso na nossa sociedade²⁸, e por isso um tema muito bem escolhido. O outro também era, porque

²⁸ A solidão como já explicado no capítulo I.

era em termos de justiça e do que as pessoas são capazes de fazer por dinheiro, ou por estatuto, ou por ter tudo e mais alguma coisa” (Amália).

Nas últimas produções, o caminho traçado para o grupo visa uma maior intervenção sobre o público. Os atores percebem que as pessoas interiorizam, absorvem e sentem o que o ator diz, pois:

“Há momentos distintos que vivemos em palco, desde o sentires a plateia e perceberes que está a gostar de ti, a rir ou a estar em silêncio e tu percebes que estão a gostar porque o silêncio impera e percebes que as pessoas estão a absorver o que tu dizes, as tuas palavras... (Amália).

“Aquela frase. (...) Que era aquela que eu dizia "As casas são como as pessoas..." (...) Eu dizia esta frase e acredita, eu olhava nos olhos das pessoas e eu sentia que elas estavam a sentir aquilo de um modo (...). E no final as pessoas ficam ali quase sem ar” (José).

É também evidente a intenção de intervenção social e de transformação psicossocial, porque *“(...) cada peça de Teatro que se faz é algo que se tem para mostrar, para dizer e para fazer ver (...) a realidade das coisas” (Amália).* Além destes dois indicadores também é visível a promoção do conhecimento:

“Tudo o que está escrito, (...) veio de uma vida, de algo pensado, mesmo que tenha sido fictício (...) se ele contou aquilo foi porque viu aquilo, porque sentiu aquilo, e porque quer que aquilo saia daquela maneira, e depois aquilo vai para o palco e é representado (...) e pode ser visto como a própria vida (...). [E] alguma coisa tem que entrar, nem que seja só um bocadinho. Mas alguma coisa tem que dizer [ao público] (Amália).

O desenvolvimento em contexto comunitário também está bem patente na distinção entre o “antes” e o “agora”: *“Cristelo [público] também se dividiu. (...) os que continuam a gostar de Teatro seja ele qual for e dos outros que só gostam daquele tipo de Teatro [a revista]” (Amália).* Uma nova forma de estar e ver surge com este último momento, *“ O que vale é que esta juventude está com outra mente, sabe estar, sabe ver (...) está mais aberta a tudo o que se possa fazer em termos de teatro e, é a nossa safá! Um público novo” (Amália).* E, *“ Eu acho que o público novo [jovens] traz o público mais velho e agora está aquela união.” (Amália).* Além disso, Amália considera que *“(...) este público mais jovem está mais aberto para as Artes” (Amália).*

O ator, através do texto, da personagem e da estética representativa, procura estabelecer uma relação com o público, que nem sempre é de acomodação, nem de camaradagem. Muitas vezes, sabe que vai abalar ou perturbar estados de alma, valores e convicções, no entanto avança, porque é essa a intenção:

“E depois esse trabalho está concluído e tu queres mostrar a todos. Ou melhor, não queres mostrar a todos, queres mostrar àquelas pessoas que precisam realmente de ver aquilo, abrir olhos, abrir mentes, abrir as mãos, e abraçar tudo e todos, quer dizer, é isso o Teatro”
(Amália).

Destes relatos, quer a partir da perceção dos nossos narradores quer da perceção que eles vão tendo do público local, conseguimos destacar o desenvolvimento em contexto comunitário, a intervenção social e a transformação psicossocial. É ainda notório o empoderamento que sobressai da intenção de evolução, sentida ao longo dos seus percursos, bem como a preocupação com a potenciação do conhecimento adquirido e a vontade de o transmitir às comunidades. Neste último ponto, o empoderamento acabou por dominar as suas vontades, através da manifestação do desejo de divulgação dos projetos dramáticos para além das portas da comunidade local.

Considerações finais

No termo do exercício de análise sobre as dimensões educativas na prática teatral, decorrente do projeto de investigação a que nos propusemos, estamos agora em condições de proceder a uma síntese que evidencie as principais conclusões deduzidas.

Retomando as questões orientadoras desta investigação: *As práticas que o Teatro amador, proporciona são facilitadoras dos processos de transformação de modos de ser, estar e comunicar? Podemos considerá-las como um caminho para se desenvolver e trabalhar valores educativos no processo de desenvolvimento pessoal e social?* Para ambas as perguntas, os nossos dados parecem apontar para uma resposta afirmativa.

Com efeito, quer a reconstrução do percurso do TC, quer o relato das experiências dos nossos participantes (Amália e José) ilustram a ideia de evolução: ao nível da organização e dinâmica do trabalho artístico, no primeiro; e na transição para estádios mais complexos de compreensão da realidade, no segundos. Esta constatação permite-nos reafirmar que a participação em grupos teatrais, como o TC, se reveste de dimensões educativas. Ainda que os participantes possam não ter consciência disso, o Teatro proporciona-lhes a vivência de experiências que potenciam a mudança e o desenvolvimento epistemológico.

No entanto, é igualmente verdade que esta mudança não se opera pela simples prática teatral. Existe uma diferença substancial entre a participação dos nossos interlocutores na segunda e terceira fases do TC. Na segunda, aparentemente, desenvolveram ou cultivaram o espírito comunitário, o “espírito de grupo”, a resolução de conflitos, a imaginação e a criatividade; na última, reconhecemos um desenvolvimento mais acentuado das dimensões educativas: a estética, a lúdica, a formação pessoal, a humana relacional e a social.

Assim, neste ponto, parece-nos evidente que este estudo veio corroborar a tese defendida por muitos investigadores de que a relação interdisciplinar entre Teatro e Educação potencia naqueles que a ela estão expostos aprendizagens que, apesar de informais, se consubstanciam na aquisição de novos saberes e no seu desenvolvimento. Na esteira destes trabalhos, desenvolvemos o nosso que nos permitiu, mais do que confirmar esta posição, alargar e aprofundar o seu alcance, porquanto nos conduziu a uma maior compreensão da influência que o Teatro desempenha no desenvolvimento integral dos

participantes, ou seja, a um reconhecimento de que as várias dimensões educativas se desenvolvem neste ambiente favorável e informal de aprendizagem.

De uma forma sucinta, chegou o momento de discutir, à luz das dimensões educativas, os variados indicadores que para cada uma formalizamos, considerando que diferentes fatores, como uma certa deseabilidade social das respostas, um possível enviesamento da investigadora, enquanto elemento participante no grupo, e a dificuldade em proceder à generalização dos resultados, por refletirem vivências no TC, possam interferir na leitura dos resultados.

Assim, na dimensão estética, a ação e a exploração das emoções, nomeadamente pelo desenvolvimento da imaginação e criatividade, foram iniciais no caminho que foi explorado. Nesta dimensão procuramos o desenvolvimento da sensibilidade estética, essencialmente pela experimentação, E, de facto, o envolvimento dos nossos participantes em ambientes artísticos potenciou a mudança quer ao nível pessoal, quer psicossocial. Analisando, no trabalho realizado, a forma como os sujeitos foram conduzidos à exercitação do sentido crítico e autoconhecimento bem como à interiorização de formas de expressão estética temos a perceção de um apuramento artístico, pelo desejo que demonstraram em evoluir, em fazer cada vez melhor, bem como pelo reconhecimento externo do seu valor, nomeadamente pela conquista de prémios.

Ao nível da dimensão lúdica, a alegria, o humor e o prazer promoveram a descoberta e a aprendizagem. A comunicação foi também um processo desenvolvido através do elemento socializador, o jogo. Resultante de um encadeamento de ações promotoras do desejo de aperfeiçoamento quer ao nível social, psicossocial, profissional ou pessoal, os atores buscaram a melhoria das suas competências técnicas. No discurso dos nossos participantes, a mesma espontaneidade que a criança tem ao não temer o que o outro vai pensar levou-os à exploração das emoções, a uma outra forma de comunicação e ao desenvolvimento espontâneo do pensamento.

Relativamente à dimensão da formação pessoal, os participantes evidenciaram a capacidade de expressão, a autoestima, o espírito crítico, o autoconhecimento (noção de limite, responsabilidade; disponibilidade para evoluir, autoconfiança), o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita e a aquisição de conhecimentos técnicos ou específicos. Se para Amália a participação neste tipo de projeto fomenta a necessidade de enriquecimento cultural, José mostra um certo refinamento de personalidade quando tem consciência de que temos de mudar as nossas atitudes e valores em função dos nossos desejos.

Os participantes, por outro lado, no que respeita à dimensão humana relacional, traduzem a capacidade de resolução de conflitos que os elementos do grupo foram adquirindo, fruto do “espírito de grupo”. Demonstram em especial o desenvolvimento de competências interpessoais essenciais para esta aprendizagem como a capacidade de resolução de conflitos e problemas ou a superação de dificuldades. Lidar com as pessoas de forma adequada, tendo em conta as carências de cada um é uma das preocupações dos elementos do grupo. E, Amália demonstra o desenvolvimento de competências interpessoais bem como a capacidade de o grupo ultrapassar dificuldades de forma a se adaptar a novas situações no sentido de resolver as necessidades do grupo. No discurso dos dois é visível que a aprendizagem pela experiência facilitou a adaptação a novas situações.

Na dimensão Social, quer a partir da sensação dos nossos narradores, quer da percepção que eles vão tendo do público local, conseguimos destacar o desenvolvimento em contexto comunitário, a intervenção social e a transformação psicossocial. É ainda notório o empoderamento que sobressai da intenção de evolução, sentida ao longo dos seus percursos, bem como a preocupação com a potenciação do conhecimento adquirido e a vontade de o transmitir às comunidades, através do texto, da personagem e da estética representativa. Neste contexto, a relação com o público nem sempre é de acomodação, nem de camaradagem; resulta antes da intenção de alertar e sensibilizar para certos valores. Neste último ponto, o empoderamento acabou por dominar as suas vontades, também através da manifestação do desejo de projeção dos projetos dramáticos para além das portas da comunidade local.

Se considerarmos os fatores que estiveram na base da mudança, a parceria com o PT, e em especial a presença do encenador, a quem o grupo conferiu “autoridade” para gerir a dinâmica do grupo, percebemos que a reunião de determinadas condições, essenciais à aprendizagem, como a organização, uma nova ordem no desenvolvimento e organização das ideias e de alguém com um conhecimento diferente, que pudesse funcionar como estímulo ou provocação e a confluência de várias perspetivas sobre Teatro, facilitaram a mudança de modos de ser, estar e comunicar.

É ainda no jogo do faz de conta, da simulação, do “falar-brincando” que se encerram as potencialidades do Teatro. Esta versatilidade fomentou nos participantes o desejo de evoluir enquanto seres humanos, numa perspetiva holística (numa relação simultânea de ação, corpo e mente). Principalmente em Amália, é notório o inconformismo, a falta de resignação perante uma possível estagnação, atitude que, talvez, explique o seu investimento pessoal e contínuo no projeto e a alteração das próprias estruturas cognitivas, pondo em

evidência que a aprendizagem ocorre pela equilibração entre a assimilação e a acomodação de novas aprendizagens. Tendo passado para estádios posteriores, Amália “recusa” voltar atrás: o envolvimento continuado em experiências de ação (real) equilibradas com oportunidades de reflexão em contexto relacional revelou-se, portanto, fundamental para que a mudança se tivesse operado.

O longo percurso de Amália, e do próprio TC, demonstra igualmente o conceito de aprendizagem ativa de Dewey, a qual pressupõe a existência de ambientes favoráveis. Criado esse ambiente, especialmente na terceira fase do TC, várias dimensões educativas se desenvolveram: a estética, a lúdica, a da formação pessoal, a humana relacional e a social, como demonstrado no capítulo V, nem sempre apresentadas desta forma estanque. Destas destacamos algumas competências, por terem sobressaído do discurso dos narradores como “conquistas” maiores: o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais e na promoção do conhecimento, José valoriza bastante a entrada no PT, considerando a transformação que isso acarretou, a nível artístico, no grupo. O aperfeiçoamento de Amália em termos de representação dramática, a mudança de registo, da comédia para o drama, a evolução dentro desta modalidade, fez com que a atriz e mulher tomasse consciência das suas verdadeiras capacidades e potencialidades e as transpusesse para a sua vida pessoal. Por outro lado, as questões do convívio em comunidade, o espírito de grupo e de entreajuda revelaram-se a exceção à regra, uma vez que permaneceram praticamente inalterados ao longo da história do TC. Parecem, aliás, ter funcionado como pilar de sustentação deste edifício cada vez maior e mais velho que é o TC. Com ele, o grupo foi capaz de ultrapassar as tribulações próprias da sua construção, os conflitos, os mexericos, a divergência de opiniões.

Relativamente à investigadora, como é que ela se reposiciona agora, no final deste momento reflexivo sobre a atuação do grupo de Teatro a que preside e com o qual tem um envolvimento e percurso de longa data, semelhante ao dos entrevistados? Se, no início desta investigação, a sua visão sobre o TC não divergia muito da dos seus colegas, depois deste trabalho investigativo, de análise, de confronto e, sobretudo, de reflexão, a capacidade de distanciamento e autocrítica permitem-lhe agora “rejeitar” determinadas opções do grupo, como por exemplo, a crítica social direta que se fazia no segundo momento do TC (em que determinadas pessoas ou grupos de pessoas eram visadas e facilmente identificadas), e conceber novas estratégias de intervenção para o grupo, como a conciliação entre as raízes populares do mesmo e a maturidade técnica já conquistada.

Relativamente ao objetivo inicial do projeto, a reconstrução histórica do grupo e a sua pertinência em termos educativos, que aparentemente foi secundarizado por limitações temporais e contextuais inerentes à investigação, parece-nos que, ainda que parcialmente, este foi atingido, porquanto conseguimos aqui representar a dinâmica do grupo e o seu percurso evolutivo.

No final deste percurso, a investigadora, estimulada por este trabalho, reconhece que outras questões investigativas emergem, por terem concorrido com as presentes ao longo da análise e para as quais não foi possível apresentar uma resposta cabal, considerando a amplitude analítica do presente trabalho, bem como os constrangimentos inerentes à sua produção. Assim, tendo consciência de que uma nova pesquisa trará várias limitações como a delimitação do corpus investigativo ou a definição do objeto de estudo, consideramos que seria oportuno realizar, num futuro próximo, trabalhos que possam responder às questões seguintes:

As práticas teatrais comunitárias, enquanto processo facilitador da transformação dos modos de ser, estar e comunicar nos atores, podem ter repercussões no desenvolvimento social das comunidades?

A prática teatral, concebida nos termos da prática do Teatro amador, se desenvolvida em contexto escolar, poderá promover o desenvolvimento dos valores educativos, especialmente nas suas dimensões pessoal e social?

Neste momento em que fechamos a cortina desta investigação, queremos aplaudir de pé a força que o teatro nos deu para que, de ensaio em ensaio, de recomeço em recomeço, com o desafio permanente à nossa capacidade de superação, a vencer as dificuldades e os constrangimentos, pudéssemos ganhar um novo alento a cada peça representada, a cada reconhecimento sincero do nosso público. Na realização deste esforço, em algumas alturas aparentemente colossal, nos irmanamos com os nossos companheiros de palco na percepção de que o Teatro tem esse “não sei quê” que une as pessoas, que as mobiliza em torno de causas e valores, que as ensina e faz com que queiram ser melhores, que as regenera, a cada representação, para viver com paixão a vida. Esta constante nas nossas vidas é feita de magia e de um poder sedutor, faz-nos respirar profundamente num ato de revitalização de energias, pensamentos e emoções, que nunca se esgota e que sempre se renova a cada espetáculo.

Bibliografia

Amado, João (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amador in, Correia, António, Sérgio, António, Pereira, António, et al. (Diretores e compiladores). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Volume II. Lisboa e Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia Limitada.

Barata, José (1979). *Didáctica do teatro. Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.

Barata, José (1980). *Estética teatral: Antologia de textos*. Lisboa: Moraes editores.

Barbosa, Pedro (2003). *Teoria do Teatro Moderno: A hora zero*. Porto: Edições Afrontamento.

Best, David (1999). *A Racionalidade do Sentimento: O Papel das Artes na Educação*. Porto: Edições ASA.

Boal, Augusto (2005). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Pierre Bourdieu (coord), *A miséria do mundo* (pp. 693-713). Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.

Brubacher, John (1956). John Dewey (1859-1952). In Jean Chateau, *Os grandes pedagogos* (pp. 317-337), Lisboa: Oficinas gráficas de livros do Brasil.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio Lima; et al. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação* (pp. 159-206). Lisboa: CNE.

Cardoso, Carla (2013). *CRACS (Coletividade Recreativa e de Ação Cultural de Sousela): Percursos históricos, participação e aprendizagens*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Carvalho, Carla (2014). *Expressão Dramática no Curso Profissional de Animador Sociocultural*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. (Projeto final de pós graduação; documento policopiado)
- Cavaco, Carmen (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa
- Charlot, Bernard (2013). *Educação e artes cênicas: Interfaces contemporâneas* (pp. 23-46). Rio de Janeiro: Wak editora
- Cosme, Vânia (2010). *Aprender fazendo e experienciando no grupo de teatro amador da Escola Dramática e Musical Valboense*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Costa, António (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. In Augusto Silva & José Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148), Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Francisco (2005). *Instituições do Distrito do Porto*. Porto: Governo Civil do Distrito do Porto.
- Cunha, Maria José (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Edições APPACDM.
- Durkheim, Émile (2001). O que é um facto social?. *As Regras do Método Sociológico* (pp. 29-39). Coimbra: Rés Editora.
- Ferrarotti, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In Mathias Finger & António Nóvoa (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 19-34), Lisboa: Ministério da Saúde.
- Freire, Paulo. (2012). *A Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Giles, Thomas R. (1987). *História da Educação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Guerra, Isabel (2006). *Participação e Acção Colectiva. Interesses, Conflitos e Consensos*. Estoril: Príncipia Editora Lda.
- Haetinger, Max (2005). *O Universo Criativo da Criança na Educação*. Porto Alegre: Criar.
- Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Medina, Teresa (2008). *Experiências e Memórias de trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais*. Tese de Douturamento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária : uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Oliveira, Isabel (2013). *O Movimento Associativo de Pais: Dimensões Educativas da Participação nas Associações*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Osterrieth, Paul (1975). *A criança e a Família*. Sintra: Publicações Europa-América.

Peixoto, Fernando (2006). *História do Teatro Europeu*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinto, Eugénio & Praça, Henrique (2013). *PT Paredes com Teatro: A cidadania em palco*. Paredes: Câmara Municipal de Paredes.

Silva, José (2013). *Entre o Teatro e a Psicologia: Processos e vivências da mudança psicológica em contexto teatral*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sousa, Alberto (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget

Sprinthall, Norman & Sprinthall, Richard (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Teatro, in Soares, Maria , Ferreira, Vítor (1996) (Direção Editorial). *Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube*. Volume XVII. Alfragide: Ediclube.

Terrasêca, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: Análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Terrasêca, Manuela (2002). *Avaliação de sistemas de formação: Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Silva & José Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128), Porto: Edições Afrontamento.

Vaz, Henrique (2010). *Projecto zero – A escola no teatro. Significado da instância trabalho numa escola profissional artística: Estudo de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Vaz, José (2011). *Teatro em Avintes. O Grupo Mérito Dramático Avintense e o Grupo Dramático dos Plebeus Avintenses (1910-1974)*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Webgrafia

Canário, Rui. *Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior»*. Retirado em setembro, 20, 2016, de

http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html

Um em cada três portugueses viu Teatro amador nos últimos cinco anos (2004, março 18).

Retirado em novembro, 18, 2015, de <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/um-em-cada-tres-portugueses-viu-Teatro-amador-nos-ultimos-cinco-anos-1188902>

Entrevista – Fernando Pinheiro: «no teatro amador, o mais importante é fazê-lo». Retirado em novembro, 18, 2015, de <http://obli.pt/entrevista-fernando-pinheiro-no-Teatro-amador-o-mais-importante-e-faze-lo/>

Leal, Regina. *As Dimensões Educativas*. Retirado em abril, 2, 2016, de <http://rieoei.org/deloslectores/Barros.PDF>

Outras referências documentais

Escritura da Constituição da Associação “Grupo de Teatro Amador de Cristelo”

Instituto Nacional de Estatística

Plano Cristelo Social – Junta de Freguesia de Cristelo

Projeto Educativo TEIP 2014/2017 (Disponível em:
<http://agrupamentoverticalcristelo.edu.pt>)

Protocolo de adesão ao projeto Paredes com Teatro

Rede Social do Concelho de Paredes

Boletim Municipal de Paredes

Edição digital do Progresso de Paredes

Semanário Verdadeiro Olhar

Apêndices

Apêndice 1 - Consentimento informado

DIMENSÕES EDUCATIVAS NA PRÁTICA TEATRAL
DO TEATRO AMADOR EM CRISTELO

Consentimento informado

Este estudo tem como objetivo a importância das experiências resultantes da participação no Grupo de Teatro Amador de Cristelo como Dimensões Educativas. Para isso solicito a tua participação numa entrevista sobre a tua história de vida, mais concretamente, gostava que me contasses um pouco da tua história de vida no Grupo de Teatro Amador de Cristelo. Esta participação será voluntária, pelo que poderás interromper a entrevista em qualquer momento. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejares.

Tudo o que disseres será, se o pretenderes, estritamente confidencial, sendo os resultados codificados.

Gostaria de saber se:

- aceitas participar nesta entrevista e se autorizas a gravação da mesma;
- pretendes que a entrevista seja confidencial.

SIM NÃO

Data: ___/___/___

Assinatura do Investigador

Assinatura do participante

Apêndice 2 - Entrevistas / Guião orientador

DIMENSÕES EDUCATIVAS NA PRÁTICA TEATRAL DO TEATRO AMADOR EM CRISTELO

Objeto de estudo: Dimensões Educativas presentes no Grupo de Teatro Amador de Cristelo

Objetivos:

- analisar a importância das experiências resultantes da participação no Grupo de Teatro Amador de Cristelo como Dimensões Educativas;
- as práticas que o teatro, mesmo que amador, proporciona são facilitadoras dos processos de transformação de modos de ser, estar e comunicar?
- podemos considerá-las como um caminho para se desenvolver e trabalhar valores educativos como apoio incalculável no processo de desenvolvimento pessoal e social?

GUIÃO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Estado Civil: _____

Escolaridade: _____

Morada: _____

Contactos: _____

Gostava que me contasses um pouco da tua história de vida.

Momento que entraste para o grupo de Teatro Amador de Cristelo

- como entraste
- porque entraste

A permanência no grupo

- em que ações participaste
- em que condições o fizeste...

Porque continuas

- como sentes isso
- como fazes isso...