



O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar.

Patrícia Gusmão Maciel¹

Resumo: Este artigo visa contribuir com as discussões sobre as possibilidades e desdobramentos do teatro presente no currículo escolar como provocador de ressonâncias no cotidiano do estudante, promovendo tanto o próprio fazer artístico como a apreciação do fazer artístico de grupos teatrais, apresentado no espaço teatral. Autores como Flávio Desgranges, Jean Pierre Ryngaert, entre outros, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, norteiam as reflexões expostas. O trabalho é baseado na dissertação de mestrado da autora, que entende como essencial a prática artística e pedagógica que é alicerçada também na contextualização e fruição, que podem ser incentivadas no espaço cultural, para além da escola.

Palavras-chave: Ensino do teatro; recepção teatral; educação.

Abstract: This article aims to contribute to discussions on the possibilities and consequences of theater in the school curriculum as resonances of provoking the student's everyday the your life, promoting both your artistic practice as the appreciation of the artistic work of theater groups, presented in theatrical space. Authors such as Flavio Desgranges, Jean Pierre Ryngaert, among others, in addition to the National Curriculum Parameters, guide the foregoing considerations. The work is based on the dissertation of the author, who understands how essential artistic and pedagogical practice that is rooted also in the context and enjoyment that can be encouraged in the cultural space, beyond the school.

Keywords: Teaching theater; theatrical reception; education.

Na prática pedagógica em teatro (que compreende, ou deveria compreender, atividades de fazer, ver e apreciar o que é visto), o professor nem sempre costuma conceder às atividades de fruição e recepção teatral de espetáculos de grupos constituídos, o mesmo destaque concedido à apreciação dos trabalhos realizados em sala de aula pelos próprios estudantes. Essa atitude muitas vezes é reforçada pela dificuldade logística implicada a atividades extraclasse, que exigem a saída dos estudantes da escola, e requerem

¹ Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS, com pós-graduação em Gestão Cultural pelo SENAC-RS e graduação em Teatro- Licenciatura pela UFRGS. Atua na área de Artes, principalmente nos segmentos de teatro, educação e formação de espectadores. Desenvolve pesquisa em Pedagogia do Teatro, em especial sobre Mediação Teatral.



considerar aspectos como: a organização de turmas de acordo com o calendário escolar e com a programação das atividades artísticas em instituições culturais; a autorização ou o pagamento de despesas como o deslocamento e ingressos (quando necessários) por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes; e a adequação do tempo dentro do horário escolar que inclui o deslocamento, a fruição do espetáculo e, em raros casos, a oportunidade da troca de impressões com os artistas após o espetáculo.

Essas barreiras constituem empecilho à fruição em teatro, ficando esta atividade – de suma importância para a construção do gosto estético – relegada à efetividade apenas em casos excepcionais, ou seja, à margem dos programas continuados da escola. Nesse sentido, questiona-se: é possível estabelecer parcerias entre a escola e a instituição cultural, a fim de consolidar o desenvolvimento da educação estética e artística e colaborar na formação de espectadores de teatro?

Neste trabalho são trazidos conceitos oriundos das obras de Flávio Desgranges e Jean Pierre Ryngaert, que tratam da origem das animações teatrais e seus desdobramentos na escola, além de considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros (PCNs), que abordam metodologias baseadas no tripé prática-contextualização-fruição, a fim de ampliar as reflexões que surgem a partir de práticas pedagógicas da autora, práticas essas preocupadas com o lugar da recepção e fruição, através de processos de mediação teatral e que servem como disparadoras de questões que percorrem a sua pesquisa de mestrado, bem como as que são expostas neste artigo.



As animações teatrais

Uma das primeiras iniciativas formalizadas no que se refere à reflexão sobre a recepção do espetáculo teatral através da formação de espectadores (especialmente crianças e jovens) acontece na França, nos anos 1960, sob o nome de animação teatral.

O teórico Jean-Pierre Ryngaert (1981) refere-se à preocupação dos animadores culturais, de formar, ou qualificar, o público de teatro, ou o futuro público, o que leva a considerar o meio escolar um local propício, tanto para contribuir com a formação dos espectadores, como para estabelecer um diálogo privilegiado entre artistas, professores e comunidade em geral.

Essa prática, conforme compreende Desgranges (2010), tinha por objetivo sensibilizar crianças e jovens para o teatro, através da interação desse público e as trupes teatrais, que propunham diversas atividades de expressão dramática, principalmente no âmbito escolar, e que

[...] tanto podiam organizar-se em torno de um espetáculo teatral, dinamizando a compreensão da encenação vista pelos alunos, quanto se estruturar como oficinas teatrais autônomas que, trabalhando a expressividade e criatividade dos participantes, não tinham necessariamente ligação com uma determinada peça de teatro (DESGRANGES, 2010, p. 49).

Dessa forma, destacavam-se duas maneiras de desenvolvimento das animações teatrais: as que se vinculavam a um espetáculo em especial, denominadas animações teatrais periféricas, e as que aconteciam independentemente do espetáculo, na forma de oficinas, denominadas animações teatrais autônomas.

As animações teatrais autônomas ocorriam não somente no espaço escolar, mas também nas fábricas, sindicatos, associações de moradores e outros espaços de convívio social, e eram voltadas à “aplicação de jogos e exercícios que proporcionassem a ampliação do domínio da linguagem teatral pelos participantes”, pois os grupos itinerantes responsáveis por esse tipo de



animação teatral também tinham por objetivo “tornar os participantes capazes de questionar suas condições de vida, manifestar suas ideias e anseios e transformar o ambiente pessoal e social” (DESGRANGES, 2010, p. 50), o que correspondia ao caráter fortemente político do teatro dos anos 1960.

As animações teatrais periféricas, por sua vez, tinham por principal objetivo a formação de espectadores, pois

[...] se estruturavam tanto com base em atividades que forneciam informações complementares a respeito do espetáculo que seria visto pelos participantes, quanto pela aplicação de exercícios que, explorando a linguagem teatral, se destinavam a capacitar o espectador iniciante a uma leitura mais aguda da encenação (DESGRANGES, 2010, p. 50).

Os responsáveis pelas animações periféricas eram preferencialmente os próprios artistas dos grupos de teatro, ou os professores das escolas, que propunham atividades múltiplas baseadas na obra teatral, integrando várias disciplinas, favorecendo a dinamização do aprendizado em diversas áreas do conhecimento.

Além de participarem dessas atividades, os estudantes eram informados sobre a maquinaria cênica e alguns artifícios e elementos de cena, o que estimulava o olhar crítico e favorecia o distanciamento da obra teatral.

Entretanto, naquele tempo, iniciativas como essas costumavam gerar insatisfação por parte de alguns artistas e educadores, que acreditavam que isso poderia romper a “magia” da encenação, e que, por consequência, diminuiria o envolvimento dos estudantes, inclusive limitando a sua leitura do espetáculo, interferindo na sua fruição.

Outra situação apontada por Ryngaert (1981, p. 21) diz respeito ao papel do professor no processo de animação, como “o verdadeiro catalisador entre os espetáculos e os alunos que ele tem todo o ano”. Dessa forma, entendia-se como fundamental que a formação do professor lhe permitisse aproximar-se do mundo da criação teatral para que, conseqüentemente, pudesse desenvolver a



capacidade de provocar a imaginação do estudante de outro modo, mais abrangente e criativo.

Pensar a aproximação entre o teatro e o espectador (neste caso, crianças e jovens em idade escolar) foi um grande passo para o aprimoramento de metodologias desenvolvidas na área de mediação teatral, principalmente a partir dos anos 1980, o que contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas nesse campo ao longo dos anos:

Na França, foram construídos teatros especialmente voltados para a infância e juventude que, em parceria com escolas, desenvolvem atividades de formação bem estruturadas, como, por exemplo, o T.J.A. (*Théâtre des Jeunes Années*), em Lião, e o T.J.S. (*Théâtre des Jeunes Spectateurs*), em Montreuil). Na Bélgica, nos anos 1990, foi construído o *Théâtre la Montagne Magique*, em Bruxelas, espaço de mediação que promove o encontro entre grupos teatrais e instituições escolares. No Canadá foi também inaugurado um bem equipado espaço de mediação denominado *La Maison Théâtre*, no Québec (DESGRANGES, 2010, p. 64).

A partir dos anos 1990, em função da necessidade de uma compreensão mais ampla dos processos de fruição teatral, o termo animação teatral passa a ser questionado, dando lugar a uma visão mais abrangente do seu significado, o que possibilitou o uso do conceito de **mediação teatral**, que não se limita às atividades artísticas e pedagógicas que eram propostas anteriormente através da animação teatral.

Na perspectiva de Desgranges (2010, p. 65-6),

[...] é considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação de espaços na mídia, propagandas, resenhas, críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras.

Na mediação teatral, especialmente na área voltada às atividades pedagógicas de formação, compreende-se que se torna importante elaborar ações que não desqualifiquem o teatro como manifestação artística, conforme



anteriormente citado, mas, por outro lado, que não atrofiem essas atividades por receio de “pedagogizar” o teatro, ou limitar a apreensão e fruição do espectador, pois se considera que o aluno-espectador é desafiado

[...] a refletir acerca das questões contemporâneas que o espetáculo aborda, auxiliando-o a criar seu percurso no diálogo com a obra, formulando suas perguntas para a encenação, tais como: De que problemas trata esse espetáculo? Que símbolos e signos o artista utiliza para abordá-los? Eu já vi algo parecido? De que outras maneiras essa ideia poderia ser encenada? Como eu faria? De que modo isso se relaciona com a minha vida? (DESGRANGES, 2010, p.78-9).

Provocar essas considerações a partir do ponto de vista do espectador parece constituir um propósito caro aos processos de teatro contemporâneo, que convidam o público a agir como co-criador da obra de arte, ampliando seus significados e perspectivas. Entendo que esse método pode ser potencializado quando a escola se torna parte atuante no processo de ensino-aprendizagem da arte, possibilitando, além da prática artística, o aprendizado para a apreciação artística, previsto também na legislação nacional brasileira para o ensino das artes e expandido através dos PCNs.

O ensino de artes e de teatro na escola

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é estabelecida uma série de propostas que possibilitaram o aprimoramento do ensino nas escolas, inclusive do ensino das artes, de modo a abranger e embasar os seus conteúdos e contribuir com o aprendizado integral do estudante, oferecendo a ele a oportunidade de desenvolver um olhar estético significativo e capacitá-lo na apropriação de reflexões críticas sobre o seu entorno e sobre si mesmo.

Essas propostas encontram-se descritas no documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal documento não parece ter sido difundido ou valorizado de acordo com as suas contribuições no que diz respeito a



metodologias de ensino e diretrizes curriculares específicas, que são inegavelmente de grande contribuição para as reflexões em torno do ensino aprendizagem. Por isso, serão destacados, aqui, alguns princípios desse documento.

Os PCNs foram elaborados logo após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de orientar metodologias pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento nas instituições de ensino. E os PCNs de arte foram constituídos com o objetivo de estruturar orientações para o ensino-aprendizagem em artes na escola, fundamentando a compreensão da arte como manifestação humana. As reflexões de educadores de todo país contribuíram para a construção dos PCNs, que foram compilados e disponibilizados a partir de 1997.

Dessa forma, a arte no Ensino Fundamental

[...] passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (BRASIL, 1998, p.19).

No que se refere aos objetivos e metodologias propostos na área das artes, e especialmente no teatro, é interessante refletir sobre os apontamentos nas diferentes etapas da vida escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o ano final do Ensino Médio.

Na concepção das propostas dos PCNs, que estão direcionadas ao ensino-aprendizagem de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é desejável que a arte desenvolva progressivamente um percurso de criação pessoal, sendo este alimentado por interações significativas que o estudante mantém com o seu próprio percurso criador e com o seu entorno (formado por colegas, professores, artistas, instituições), com fontes de informação advindas das obras de arte, espaços culturais e trabalhos de colegas. Essa forma de se relacionar com a arte no ensino curricular possibilita ao estudante “uma situação



de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artísticos nos meios socioculturais” (BRASIL, 1997, p. 35).

A descoberta de conhecimentos do mundo “adulto” é uma fonte de curiosidade para o estudante dos anos iniciais; portanto, entender que a este mundo pertencem teorias, práticas, alguns códigos e habilidades, neste caso, da área das artes, leva-o a querer compreendê-los e dominá-los para que possa incorporá-los aos seus trabalhos. Essa atitude tende a direcionar o estudante a fortalecer o seu conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, em que o aspecto lúdico é fundamental para esse aprendizado.

A partir desses aspectos, torna-se importante acolher também a diversidade cultural que o estudante traz para a escola, pois esta faz parte dos primeiros referenciais sociais que este estudante recebe do meio familiar e social no qual vive. A valorização desses referenciais, acrescidos de outros, tende a ampliar o conhecimento e a visão de mundo, promovendo o “reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo do seu crescimento, na consolidação de sua identidade” (BRASIL, 1997, p. 37).

Os PCNs reconhecem que a aprendizagem em artes deve se dar de forma ampliada, envolvendo diversos conteúdos integrantes desta área do conhecimento, bem como diferentes formas de interação com objetos e conceitos artísticos, incluindo o fazer, o conhecer e o apreciar, que fazem parte de um processo dialógico de aprendizado. Para alcançar os seus objetivos, esses processos precisam considerar os conhecimentos anteriores dos estudantes e seu nível de desenvolvimento cognitivo, priorizando o ensino da arte com propostas imbuídas de variedade e profundidade nos conteúdos, instigando o estudante na busca de respostas e significações, sendo esta uma conquista para toda a sua vida.



Entre os vários apontamentos que podem ser feitos sobre as conquistas cognitivas e sociais do estudante no aprendizado de artes na escola, no que diz respeito ao desenvolvimento da apreciação artística, destacam-se alguns presentes nos PCNs, como, por exemplo: posicionamento crítico pessoal em relação a obras de arte, artistas e meio de divulgação das artes; respeito e juízo de valor em relação a obras e monumentos do patrimônio artístico e cultural; reconhecimento da importância de frequentar espaços e instituições culturais onde obras artísticas sejam apresentadas; apropriação de critérios de gosto pessoal, baseados em informações, para selecionar produções artísticas e questionar a estereotipia massificada do gosto; sensibilidade para reconhecer e criticar de forma reflexiva as manifestações artísticas.

Especificamente no ensino-aprendizagem do teatro na escola é desejável que, além do aprendizado da prática teatral, o estudante tenha acesso à apreciação teatral. Ao contrário do senso comum, que costuma entender a fruição estética como um ato livre baseado em considerações pessoais, isento de aprofundamento e crítica reflexiva, é importante que a apreciação artística seja considerada objeto de ensino, que instrumentalize o estudante de forma que ele possa dispor de múltiplas e diversificadas informações para qualificar os seus critérios de avaliação de um espetáculo de teatro e aprofundar as suas reflexões sobre o que permeia a cena teatral, em um processo constante de aprimoramento da sua capacidade de fruição estética, favorecendo “[...] possibilidades de compartilhar ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização” (BRASIL, 1998, p. 88).

A promoção do contato do estudante com espetáculos de teatro dentro e fora da escola tem em vista a ampliação de discursos próprios, conferindo ao estudante possibilidades de aprendizado reflexivo e subjetivo, o que pode



contribuir para a sua argumentação crítica ante as produções artísticas às quais está exposto.

Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a função da atividade artística é proporcionar uma organização estética, mediante práticas que permitam ao estudante a experimentação de formas teatrais e lúdicas e o aprendizado dos seus elementos integrantes, aprofundando, de acordo com a capacidade cognitiva desse estudante, os seus parâmetros de apreciação da obra teatral.

Entre os princípios gerais categorizados nos PCNs vinculados ao ensino do teatro nos anos finais do Ensino Fundamental, pode-se destacar, além daqueles voltados à prática do teatro na escola, os direcionados à apreciação teatral, tais como: utilizar vocabulário adequado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro; conhecer os aspectos artísticos, técnicos e éticos sobre os profissionais da área do teatro; acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local e regional, as formas de representação dramáticas veiculadas pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção.

Nesse contexto, o papel do professor é de extrema importância, posto que, ao se posicionar como um mediador do aprendizado na apreciação estética, ele propicia

[...] a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento (BRASIL, 1998, p.98).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2002), referentes ao ensino-aprendizagem em artes, destaca-se a importância do aprendizado interdisciplinar, que visa a articulações entre os



conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas da arte e conteúdos de diferentes disciplinas do currículo escolar, ampliando a compreensão do estudante e habilitando-o a estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, qualificando, dessa forma, as suas reflexões e ampliando a sua visão de mundo.

Nos PCNEM são dispostos eixos gerais que orientam o desenvolvimento de competências e habilidades mais amplas, que se dividem em: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Esses itens remetem àqueles dispostos nos PCNs para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que visam ao fazer, ao fruir e ao conhecer. Na área do teatro, pressupõe-se que a aprendizagem aconteça de forma orgânica, desenvolvendo a experimentação da linguagem teatral através do fazer [jogos teatrais, improvisação, etc.], do fruir [recepção de cenas, relação palco e plateia, etc.] e do conhecer [contextualização político-social-histórica e suas transversalidades] (BRASIL, 2006).

Esses referenciais nacionais propõem o estabelecimento de princípios que venham auxiliar e complementar o desenvolvimento do ensino das artes no ambiente escolar, possibilitando olhares diversos e amplificados, predispondo, pelo menos na teoria, uma relação qualitativa com a prática artística própria e também com outras práticas de artistas e de instituições.

O visto, sentido e revolvido através do trabalho com a recepção teatral

Alguns passos a serem seguidos objetivam um encontro qualificado com o espetáculo teatral. Nas minhas práticas enquanto professora de teatro em escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, busquei efetivamente desenvolver o ensino do teatro em sala de aula, tentando ampliar os recursos disponíveis. Utilizei diferentes práticas metodológicas que incluíam em grande parte o trabalho com jogos dramáticos e teatrais e improvisação. Na



experiência com essas práticas, acabei observando que as referências dos estudantes estavam fortemente vinculadas a programas televisivos, cujas formas pareciam traduzir o que se entenderia por teatro. Assim, era necessário problematizar constantemente o efeito causado em uma cena de teatro inspirada a partir de quadros televisivos.

De modo geral, eu observava que a escassez de visualização a partir dos códigos propostos pelos espetáculos teatrais tornava difícil para eles a elaboração de parâmetros de avaliação. Tal situação gerou em mim uma vontade de aproximar os estudantes de práticas efetivas de teatro, profissionais ou amadoras, para que eles criassem um arcabouço, um referencial teatral, o que contribuiria, na minha opinião, com o avanço de práticas e reflexões próprias.

Através de pesquisa de outras iniciativas, ocorridas dentro e fora do Brasil, pude constatar a reiteração de metodologias utilizadas para a mediação e recepção teatral, que convergiam para ações desenvolvidas em três momentos distintos: as que correm antes do espetáculo, no próprio ambiente escolar, visando a uma preparação para o encontro; as que se desenrolam durante o espetáculo, que procuram aproximar os estudantes dos artistas e das suas práticas; e as realizadas depois do espetáculo, que ocorrem no retorno dos estudantes à escola, na intenção de incentivá-los nas suas discussões e práticas artísticas.

As ações anteriores ao espetáculo podem ser desenvolvidas pelo professor utilizando a temática contida no espetáculo a ser apreciado, a apropriação de elementos presentes nos programas dos espetáculos, que podem servir para pesquisas bibliográficas e em meio digital, e a preparação para a frequência de um ambiente institucional cultural, que pode ser um teatro, um auditório, uma sala multimídia ou outros espaços alternativos nos quais o teatro e suas formas se manifestam.



No trabalho com as temáticas dos espetáculos, torna-se importante considerar a faixa etária dos estudantes junto aos quais o professor atua, o que pode levá-lo a uma abordagem mais lúdica, ou mais subjetiva, e propor atividades transversais com outros conteúdos que rodeiam o estudante, levando-o a tecer relações com outros campos do conhecimento, com a sua vida e com a sociedade.

A apropriação e o debate sobre os componentes dos programas dos espetáculos de teatro também são ricas fontes de informação sobre a peça teatral e os seus elementos constitutivos: a linguagem, a produção, o elenco, a temática, a imagem, entre outros. Possibilitar a interação entre os estudantes e motivar estudos acerca de cada um desses aspectos contribui para a compreensão global do ato teatral e para o desenvolvimento da curiosidade em oportunidades futuras.

A visita dos estudantes a espaços culturais requer o estabelecimento de “acordos” de ida e de permanência, visando ao respeito pela coletividade desde a saída da escola, durante o trajeto percorrido até o espaço cultural e a efetiva permanência neste lugar. Esses acordos, que devem ser claros, justificados, debatidos e consentidos, tendem a promover o melhor aproveitamento da atividade extraclasse, incentivando o desenvolvimento do convívio, da atenção, da escuta, da expressão oral e escrita e da valorização do patrimônio público e artístico. Tal preparação irá depender do nível escolar em que os estudantes se encontram: os estudantes do Ensino Fundamental I, que normalmente estão iniciando o seu contato com os espaços culturais, precisam estar a par e participar da construção dos acordos, de forma consciente e democrática. Para os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pressupondo que eles já tenham tido contato com os acordos e convenções, torna-se importante promover o debate e a conscientização.



Nas vezes em que foi possível uma aproximação com espetáculos teatrais e a saída das turmas da escola, procurei apropriar-me da temática e das escolhas estéticas, bem como do histórico do grupo teatral responsável por eles, e trocar informações com colegas do teatro através das suas análises. Utilizava, por exemplo, a temática da peça como ponto de partida da abordagem e, após discussões sobre as mais variadas ênfases em torno dessa temática, propunha improvisações que pudessem ampliar as reflexões e concepções dos estudantes sobre aquilo que seria visto no espetáculo, aproveitando essas oportunidades para reforçar termos técnicos utilizados no teatro, bem como o vocabulário apropriado para compreender melhor os códigos teatrais.

Mediante tais experiências, os estudantes sentiam-se “empoderados” ao dominarem esse vocabulário, utilizando-o, muitas vezes, com outros colegas de séries diferentes, que não tinham aula de teatro, e, portanto, não entendiam do que estes falavam. A princípio, o que mais causava alvoroço entre os estudantes era a origem da saudação “merda”, utilizada entre os atores como sinônimo de boa sorte, na linguagem corriqueira teatral. Essa história era contada normalmente em tom confidencial, o que dava ainda mais credibilidade e implicava, por parte dos estudantes, um acordo para usar este termo apenas em momentos antes de apresentações, dentro ou fora da sala de aula. É claro que alguns, mais ousados, ao passarem por mim nos corredores da escola enquanto eu falava com outros professores ou estudantes, faziam questão de dizer: “Merda, sora!”, e saíam rindo, sabendo que eu não os repreenderia, sob o olhar incrédulo dos meus interlocutores.

No desdobramento das atividades que fazem parte das metodologias de mediação e recepção teatral, é desejável que as ações durante o espetáculo sejam constituídas a partir de uma visita ao ambiente no qual acontecerá a peça teatral, esclarecendo sobre aspectos da maquinaria cênica, tais como a iluminação, os elementos do cenário e do figurino, os bastidores, ou “coxias”,



entre outros; a apreciação do espetáculo em si; e uma conversa informal, com troca de impressões, entre os artistas e os estudantes, a respeito da apresentação e do que permeia as atividades do grupo de teatro.

Nas saídas extraclasse que fiz com os estudantes, após o término da peça, estes demonstravam curiosidade pelo espaço cênico, onde, em algumas vezes, foram convidados a entrar, olhar de perto, conversar e registrar fotos junto aos artistas. Todo esse “embevecimento” pelo ambiente que cerca o evento teatral era reforçado durante a volta à escola, em que era possível, ainda em um estado “quente” de experiência, fazer algumas considerações de forma mais espontânea sobre o que fora visto, sentido, gostado ou não, e que era um momento extremamente enriquecedor, tanto para mim, enquanto professora, como para os próprios estudantes.

Em um último estágio, que se dá nas ações que ocorrem após o espetáculo, podem ser evidenciadas e aprofundadas atividades artísticas e sociais que consolidem as impressões e concepções dos estudantes e dos professores a partir da interação com a obra teatral. No ambiente escolar, os estudantes podem protagonizar atos que, animados pela temática da peça teatral e pelos debates advindos desse contato, venham a colaborar com mudanças de postura na escola, estendendo-se à comunidade escolar. Esses atos podem ser expressos através de exposições de trabalhos artísticos, festivais de arte, gincanas, mobilizações sociais na comunidade do entorno da escola, entre tantos outros que venham fortalecer o papel da instituição escolar na construção de conhecimento dos cidadãos.

Na minha vivência docente, em momentos posteriores de sala de aula, era possível retomar algumas falas destacadas após a apresentação, no retorno à escola, que serviram como propulsoras para trabalhos cênicos ou escritos dos estudantes, bem como para as reflexões que os mesmos puderam estabelecer a partir da sua experiência com o evento teatral. Como refere Santos (2012, p.



62), nos processos educacionais, “[...] o teatro significa a possibilidade de jogar o cotidiano através do domínio de formas simbólicas”, fazendo com que os sujeitos que o praticam signifiquem as suas possibilidades de ação ante o mundo.

Essas atividades, mesmo que eventuais e não habituais, promoviam uma diferenciação no olhar dos estudantes para os elementos estéticos à sua volta. Era possível acompanhar, nos seus discursos alimentados por experiências de ordem artístico-estética, uma contribuição mais ampla de sentidos e apreensões. Se esses estudantes voltarão a utilizar o vocabulário teatral na vida adulta, ou frequentarão espetáculos teatrais de forma habitual, é algo que não pode ser previsto a partir do contato efêmero de um ano escolar com essas saídas e práticas teatrais. Mas entendo que, ao serem perguntados sobre alguma experiência nesse sentido, e se ela tiver sido significativa para eles de alguma forma, não se esquecerão dessa interação com o fenômeno teatral, guardando na lembrança adulta o encontro mágico com a arte e suas alteridades, pensando o mundo sob uma outra ótica.

Considerações finais

É inegável a contribuição da fruição teatral para o aprimoramento da prática teatral, pois, a partir da apreciação de diversificados eventos de natureza cênica, o estudante tende a multiplicar os seus questionamentos sobre a prática artística, e, na troca de impressões com os seus colegas e professores, exercita outras possibilidades com referência nessas práticas e técnicas teatrais, ampliando as perspectivas de trabalho cênico e enriquecendo os seus quadros referenciais. No caso de montagens teatrais, o estudante passa a considerar que pode exercer diferentes atividades relativas ao teatro, sem necessariamente participar como ator, ampliando as possibilidades de ação. Atividades de produção, figurino e maquiagem, de confecção de elementos de cena, de



iluminação, podem ser tão atrativas como a atuação propriamente dita, desde que conservem o caráter de trabalho colaborativo, que é tão caro ao teatro. Ao entrar em contato com produções artísticas profissionais, que são parte integrante da constituição do espetáculo, o estudante passa a apropriar-se do vocabulário utilizado em teatro, aproximando-se dos códigos teatrais e sentindo-se motivado a desenvolver interpretações mais subjetivas da cena teatral com a qual entre em contato.

A partir dessas iniciativas, considero que o ato da recepção teatral é muito mais significativo do que qualquer tarefa isolada que envolva a descrição, por parte do estudante, sobre o que ele viu, compreendeu ou apreendeu através da fruição do espetáculo de teatro. A meu ver, o ato da recepção teatral significa também um posicionamento perante o gosto estético, a emoção, a crítica refletida e debatida e a consequente mobilização para a mudança, tanto de paradigmas pessoais como de situações sociais.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: orientações curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*. vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998.



DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. *Mediação Teatral: Anotações sobre o projeto Formação de Público*. In: URDIMENTO - Revista de Estudos em Artes Cênicas. UDESC/ PPGT. Vol. 1, nº 10 (Dez 2008). Florianópolis: UDESC/ CEART, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Shakespeare enfarinhado: Teatro, jogo e aprendizagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.