

SIMBÁ NAS ESCOLAS

Ronan Vaz

Universidade Federal de Uberlândia

Ronan Carlos de Freitas Vaz Rodrigues

SIMBÁ NAS ESCOLAS:

Experiências de formação, mediação e fruição teatrais

UBERLÂNDIA

2016

Ronan Carlos de Freitas Vaz Rodrigues

SIMBÁ NAS ESCOLAS:

Experiências de formação, mediação e fruição teatrais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes – Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vilma Campos dos Santos Leite.

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R696s Rodrigues, Ronan Carlos de Freitas Vaz, 1984-
2016 Simbá nas escolas: experiências de formação, mediação e fruição
teatrais / Ronan Carlos de Freitas Vaz Rodrigues. - 2016.
186 f. : il.

Orientadora: Vilma Campos dos Santos Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1408>
Inclui bibliografia.

1. Artes cênicas - Teses. 2. Mediação - Teses. 3. Arte - Formação de
professores - Teses. 4. Grupos teatrais - Teses. 5. Arte e educação. I.
Leite, Vilma Campos dos Santos. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 792

Rejâne Maria da Silva – CRB6/1925



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de dissertação de mestrado: PPGAR/130

Data: 17 de agosto de 2016

Hora inicio:

Hora encerramento:

Discente: Ronan Carlos de Freitas Vaz Rodrigues - 11412ART027

Título do Trabalho: SIMBÁ NAS ESCOLAS: Experiências de formação, mediação e fruição teatrais.

Área de concentração: Artes

Modalidade cursada: Artes Cênicas

Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes

Projeto de Pesquisa de vinculação: Tecendo fios: narrativa, memória e máscara na formação e na criação teatral.

Reuniu-se no LAPET, bloco 3M - Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, assim composta: Professores Doutores: Marcos Marcelo Soler – ECA/USP, Paulina Maria Caon – UFU e Vilma Campos dos Santos Leite orientador(a) do(a) candidato(a). Ressalta-se que o Prof. Dr. Marcos Marcelo Soler participou da defesa por meio de skype desde a cidade de São Paulo – SP e os demais membros da banca e o aluno participaram *in loco*.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa Drª. Vilma Campos dos Santos Leite apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadore(a)s, que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais.

Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou o(a) candidato(a) Aprovado(a).

Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos às 17 horas e 40 minutos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Participou por meio de video conferência

Prof. Dr. Marcos Marcelo Soler – ECA/USP

Profª. Drª. Paulina Maria Caon –UFU

Vilma Campos dos Santos
Profª. Drª. Vilma Campos dos Santos Leite – UFU
Orientador(a)

A todos aqueles que se dedicam aos desafios da Arte e da Educação.

Agradeço, primeiramente, aos meus amigos e companheiros de jornada da Trupe de Truões – Amanda Barbosa, Amanda Aloysa, Cida Perfeito, Getúlio Gois, Laís Batista, Maria De Maria, Paulo Merisio, Ricardo Augusto, Thiago Di Guerra e Wesley Nunes –, pelas aventuras vividas ao longo dos anos, pelas trocas constantes de conhecimento e de experiências e, especialmente, pelo apoio intelectual, emocional e afetivo necessários tanto para o meu desenvolvimento pessoal quanto para o desenrolar desta pesquisa.

Aos familiares e amigos, pelo estímulo aos estudos e pela compreensão das ausências em virtude da dedicação ao ofício artístico.

Aos professores e alunos que, nestes caminhos, constituíram-me, instigaram-me e me inspiraram.

Aos alunos e professores participantes do projeto *Simbá nas escolas*, pela oportunidade do convívio e pelo aprendizado por meio desta experiência.

Aos colegas do Mestrado, com quem tive a oportunidade de compartilhar as alegrias e as angústias desta jornada de escrita.

Aos docentes da pós-graduação da UFU, em especial aos professores Narciso Telles, Aninha Duarte e Roberto Puentes, pelo estímulo e inspiração nestes caminhos acadêmicos.

À minha orientadora, Vilma Campos, pela confiança em minhas propostas e ideias, e pela liberdade e autonomia que me foram proporcionadas durante o percurso, a fim de construir o trajeto.

Aos professores que avaliaram a proposta da qual esta dissertação é decorrente – Marcelo Soler e Paulina Caon –, pelas preciosíssimas colaborações.

Por fim, agradeço a esta Universidade, por ser pública e de qualidade, por ter propiciado minha formação acadêmica até então, e por ter possibilitado a mim os caminhos da pesquisa.



*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
— Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta dissertação apresenta algumas reflexões e discussões sobre a formação de espectadores teatrais a partir da análise das ações contidas no projeto *Simbá nas escolas*, desenvolvido pelo meu grupo de teatro, a Trupe de Truões, no ano de 2010. Este projeto envolveu um coordenador artístico-pedagógico convidado – especialista em Pedagogia do Teatro –, os artistas-docentes do grupo, bem como alguns professores, alunos e familiares de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG. A partir da realização dessa experiência, ficaram latentes em mim algumas questões: *Qual é a potência da sensibilização do professor para um melhor aproveitamento do trabalho em arte desenvolvido com alunos? Como sensibilizar os professores das outras áreas de conhecimento para que estes atuem como mediadores no processo de iniciação de alunos espectadores? Sobre quais perspectivas artísticas é possível construir procedimentos de sensibilização e formação de professores mediadores? Seria a escola um campo fértil para a experiência estética entre sujeitos artistas-docentes e alunos-espectadores?* Com base nessas inquietações, procurei abordar, nesta investigação, temas ligados à Recepção Teatral como caminho para discutir questões referentes à figura do artista-docente, à produção de teatro para crianças e jovens e à escola como espaço potencial para a formação de espectadores teatrais. O estudo concentrou-se na análise das ações de formação desenvolvidas com professores e alunos tanto para a preparação destes para a ida ao teatro quanto para o prolongamento da experimentação cênica pós-peça. As principais referências teóricas que deram suporte a essa reconstituição crítico-reflexiva do projeto *Simbá nas escolas* foram as noções de *pedagogia do espectador*, de Flávio Desgranges, de *emancipação*, de Jacques Rancière, e de *experiência*, de Jorge Larrosa. Por se tratar da descrição e análise de uma experiência vivida por mim, no contexto do meu grupo de teatro, vali-me da minha memória e de alguns vestígios dessa experiência – cadernos de anotações, planos de trabalho, listas de presença, planejamentos das oficinas, relatórios, registros fotográficos e videográficos – a fim de reconstituir a e, assim, refletir acerca da possibilidade de formar/sensibilizar o professor generalista da educação básica para mediar o contato do aluno com a linguagem cênica.

Palavras-chave: *Simbá nas escolas; Formação de professores; Formação de espectadores; Mediação; Experiência.*

RESUMEN

Esta disertación presenta algunas reflexiones y discusiones sobre la formación de espectadores teatrales a partir del análisis de las acciones contenidas en el proyecto *Simbá en las escuelas*, desarrollado por mi grupo de teatro, la Trupe de Truões, en 2010. Este proyecto envolvió un coordinador artístico-pedagógico invitado - especialista en Pedagogía del Teatro - los profesores-artistas del grupo, así como algunos profesores, alumnos y familiares de dos escuelas públicas de la ciudad de Uberlândia-MG. A partir de la realización de esta experiencia, quedaron latentes en mí algunas cuestiones: *¿Cuál es la potencia de la sensibilización del profesor para un mejor aprovechamiento del trabajo en el arte desarrollado con los estudiantes? ¿Cómo sensibilizar los profesores de otras áreas de conocimiento para que actúen como mediadores en el proceso de iniciación de alumnos espectadores? ¿Sobre cuáles perspectivas artísticas es posible construir procedimientos de sensibilización y formación de profesores mediadores? ¿Sería la escuela un campo fértil para la experiencia estética entre los sujetos artistas-profesores y alumnos-espectadores?* Basado en estas inquietudes, busqué abordar, en esta investigación, temas relacionados con la Recepción Teatral como camino para discutir cuestiones referentes a la figura del artista-profesor, a la producción de teatro para niños y jóvenes y a la escuela como un espacio potencial para la formación de espectadores teatrales. El estudio se centró en el análisis de las acciones de formación desarrolladas con los profesores y alumnos tanto para la preparación de éstos para ir al teatro cuanto para el prolongamiento de la experimentación escénica post-pieza. Las principales referencias teóricas que dieron soporte a esa reconstitución crítico-reflexiva del proyecto *Simbá en las escuelas* fueron las nociones de *pedagogía del espectador*, de Flávio Desgranges, de *emancipación*, de Jacques Rancière, e de *experiencia*, de Jorge Larrosa. Por tratarse de la descripción y análisis de una experiencia vivida por mí, en el contexto de mi grupo de teatro, valí-me de mi memoria y de algunos vestigios de esa experiencia – cuadernos de anotaciones, planos de trabajo, listas de presencia, planeamientos de los encuentros con profesores, relatorías, registros fotográficos y videográficos – a fin de reconstituirla e, así, reflexionar sobre la posibilidad de formar/sensibilizar el profesor generalista de la educación básica para mediar el contacto del alumno con la lenguaje escénica.

Palabras clave: *Simbá en las escuelas*; Formación de profesores; Formación de espectadores; Mediación; Experiencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Desenho do cenário para composição do book do espetáculo	102
IMAGEM 2 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Vista do cenário no palco antes do início do espetáculo	103
IMAGEM 3 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Atores “espiando” o público durante a entrada no teatro	104
IMAGEM 4 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Cena da profecia do Rei Salomão	106
IMAGEM 5 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Cena do baixar âncora	107
IMAGEM 6 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Cena da família de Simbá	109
IMAGEM 7 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Cena Odalisca	109
IMAGEM 8 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Detalhe do cenário de bacias	110
IMAGEM 9 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Detalhe do cenário de bacias	111
IMAGEM 10 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Detalhe da cena de teatro de sombras	112
IMAGEM 11 – Espetáculo “Simbá, o marujo”. Detalhe da cena de teatro de sombras	113
IMAGEM 12 – Encontro entre atores e espectadores no <i>hall</i> do teatro	116
IMAGEM 13 – Encontro entre atores e espectadores no <i>hall</i> do teatro	117
IMAGEM 14 – Encontro entre atores e espectadores no <i>hall</i> do teatro	117
IMAGEM 15 – Encontro entre atores e espectadores no <i>hall</i> do teatro	117
IMAGEM 16 – Atores no ônibus com os espectadores	119
IMAGEM 17 – Atores no ônibus com os espectadores	119
IMAGEM 18 – Atores no ônibus com os espectadores	120
IMAGEM 19 – Oficina com professoras	129
IMAGEM 20 – Oficina com professoras	129
IMAGEM 21 – Oficina com professoras	130
IMAGEM 22 – Oficina com professoras	130
IMAGEM 23 – Oficina com professoras	132
IMAGEM 24 – Oficina com professoras	132
IMAGEM 25 – Oficina com professoras	133
IMAGEM 26 – Oficina com professoras	133

SUMÁRIO

1	LANÇANDO-ME AO MAR	11
1.1	Aviso de um navegante	12
1.2	Um relato autobiográfico	14
2	A TRUPE DE TRUÕES E O TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS	36
2.1	Um pouco da história da Trupe de Truões	37
2.2	O artista-docente, a mediação teatral e o espectador infantojuvenil	44
2.3	Do (des)encarceramento da(s) noção(ões) de infância e de teatro para crianças e jovens	52
2.4	Ações de formação de público e espectadores no espaço escolar	59
2.5	Simbá nas escolas	62
3	RECONSTRUINDO VESTÍGIOS DE UMA EXPERIÊNCIA	71
4	PERCURSOS DE PENSAMENTOS EM CONSTRUÇÃO	142
5	NADA É, MAS ESTÁ SENDO	166
6	REFERÊNCIAS	176
7	ANEXO	185



LANÇANDO-ME

Ao

MAR

Aviso de um navegante

Lanço-me ao mar, arrisco-me nessa peripécia para experienciar as aventuras e os riscos deste ambiente desconhecido. A imensidão das águas desafia-me a lidar com diferentes e improváveis situações. A partir dessa metáfora, reflito sobre minhas experiências. Inicio a partir das minhas trajetórias pessoal e profissional porque elas são causadoras de questionamentos e reflexões sobre o lugar-escola e suas possibilidades fecundas como espaço provocador e/ou mediador de interações entre artistas, professores, alunos e a linguagem teatral. Dessa maneira, construo essa narrativa na tentativa de colocar uma dessas experiências em palavras, utilizando o mar como metáfora para as infinitas possibilidades que recobrem a recepção teatral e a formação de espectadores.

No meu caso, viver essa experiência, que agora se torna objeto de estudo e análise, antecedeu à formulação de um discurso. Hoje, ao retornar a um percurso vivido, por meio de uma narrativa memorialística, mergulho novamente neste específico mar. O que aqui se apresenta, no entanto, são fragmentos, aproximações, pois não se pode reviver a experiência – nem a do outro, nem a própria –, mas, sim, olhar para ela e (re)aprender significados. Podemos rememorá-la, narrá-la, fazê-la dialogar com outras narrativas e viver outras experiências a partir disso. E é nesse sentido que me aproximo a Larrosa (2014, p. 5), quando este afirma que “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura”.

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA, 2014, p. 5).

Além de me inspirar em seus pensamentos acerca do sentido atribuído por ele à ideia de experiência:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que as vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas

vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2014, p. 10).

Ao tomar esse sentido, parto do pressuposto de que o conhecimento e a formação se dão pela experiência. Desse modo, a memória traduzida em palavras surge como possibilidade de me (re)aproximar, pensar e dizer sobre a experiência (no agora), fazendo ressoar outro tremor em outro canto. Ao analisar uma experiência de formação de espectadores relacionada ao espaço escolar, vivida por mim no contexto do meu grupo de teatro, busco apresentar um relato aberto de histórias e experimentações que produziram sentido através dessa escrita. Ainda em diálogo com Larrosa (2014), compartilho de mais um pensamento, em que ele afirma que:

Quando fazemos coisas com as palavras, o que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos e sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2014, p. 17).

Ou seja, ao dispor minha memória em palavras, buscarei dar sentido ao que tenho me tornado a partir do que me acontece, correlacionando palavras e coisas, não como um caminho para reviver a experiência, mas para a reinventar, nomeando o que vi e senti. Ao rememorar e narrar essa experiência, sinto-me atravessado por ela e, consequentemente, não mais o mesmo. Vejo-me transformado, como o navegante ao retornar de uma viagem ao mar. Portanto, o que busco com esse estudo é a (re)construção contínua de novos sentidos para as relações estabelecidas nos processos de formação do eu artista-docente¹, proposito de experiências de formação de espectadores teatrais. Daí a ideia da metáfora do lançar-me ao mar como o navegante que explora novos horizontes, adentra ambientes hostis e terrenos inexplorados, potencialmente perigosos, para examiná-los, delinear mapas, analisar fronteiras e retornar à experiência individual como representação da busca constante pela descoberta interior e, também, como possibilidade do encontro com outras experiências.

¹ No Capítulo 1, apresento algumas noções sobre o termo artista-docente que, de forma simplificada, pode ser entendido como o profissional que concilia a prática artística com a prática pedagógica.

Além disso, conforme se verá no decorrer desse trabalho, a metáfora também está em consonância com a fábula de um espetáculo que estará em foco no desenvolvimento da análise. Aproveito para orientar o leitor, que irá comigo navegar, para que perceba que sempre que a escrita estiver dando voz à primeira pessoa do plural, ela se refere a uma fala que não só me representa, mas que representa também o discurso dos outros integrantes dos coletivos que integro(ei). Quando o texto estiver escrito na primeira pessoa do singular, trata-se de um discurso individual, a partir do meu ponto de vista. Dito isso, como primeira parte da rota a ser percorrida, sinto necessidade de retornar ao meu passado, aos momentos mais significativos das minhas trajetórias pessoal e profissional em que o encontro com a arte possibilitou a expansão do meu universo.

Um relato autobiográfico

Nasci no dia 23 de julho de 1984 na cidade de Araguari-MG e sou o filho mais velho entre três irmãos. Meu pai, filho de produtores rurais, e minha mãe, filha de um pedreiro e de uma passadeira, assim que se casaram, mudaram-se para a fazenda Jardim das Oliveiras, às margens do Rio Araguari, também conhecido como Rio das Velhas. E foi nesse lugar onde passei os primeiros anos de minha infância, brincando sozinho na roça, explorando todos aqueles espaços entre bichos, currais, poleiros, celeiros, carroças, arreios, córregos, represas, pastos, plantações e pés de fruta, tanto do meu quintal quanto das terras vizinhas. Não havia outras crianças na família, uma vez que sou o neto mais velho de uma geração inteira que ainda estava por vir.

Perto de eu completar seis anos de idade, mudamo-nos para outras terras, indo morar em uma casa construída no ano de 1936 pelos meus bisavós, na Fazenda Retiro Velho. A casa era dessas com grandes portas e janelas, pé direito alto, porões, escadarias, e não tinha energia elétrica. Mantidos pela agricultura familiar, desde muito pequeno acompanhei meus pais na lida da roça. Quase tudo que precisávamos para nosso sustento era produzido ali mesmo: as frutas, a carne, o leite, os vegetais e as sementes. A comida era feita no fogão à lenha, onde também se esquentava a água do banho e nos aquecíamos cedinho enquanto se coava o café. Cresci no convívio de uma família

numerosa, de tradições católicas e rurais que alimentaram meu imaginário: novenas e coroações da Santa, festas de Santos Reis, procissões, vigílias, festas juninas, leilões, mutirões e colheitas.

Mesmo tendo sido criado neste ambiente, desde cedo recebi muitos estímulos dos familiares para frequentar a escola. Segundo meu pai, seria uma oportunidade para ter um futuro melhor, longe do trabalho duro da vida no campo. Eu sempre ouvia daqui e dali que deveria estudar bastante para ser médico ou advogado, pois, assim, haveria de garantir minha estabilidade financeira, no futuro. Eu ainda nem fazia ideia do que seriam as responsabilidades da vida adulta, mas pela criança/pessoa curiosa que sempre fui, gostava da ideia de frequentar um lugar onde pudesse estar junto de outras crianças, brincar e aprender aos montes. Lembro-me dos preparativos para ingressar em uma escola rural que ficava nas terras de um vizinho. Lá, havia uma única professora que lecionava os conteúdos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental para os poucos alunos matriculados. Eu estava muito ansioso pelo convívio com outras crianças, para aprender a decifrar as letras e começar a ler e escrever. Mas antes mesmo de frequentar as aulas, a escola foi fechada por falta de alunos, pois as outras famílias decidiram matricular seus filhos nas escolas da cidade. Como o ano letivo já havia começado, eu tive, portanto, que esperar mais um ano para começar a frequentar a escola.

Em fevereiro de 1991, ano em que completei sete anos de idade, segui para o primeiro dia de aula, no 1º ano primário da Escola Estadual Padre Elói. Lembro-me de acordar bem cedo e fazer a viagem sentado nos bancos de madeira improvisados na carroceria de uma caminhonete, juntamente com os outros alunos que também moravam na roça. Foi nessa escola que, nas “aulas de biblioteca”, ouvi as primeiras contações de história. Nunca me esqueci da professora, sentada atrás de uma moldura de papelão (que imitava as cortinas abertas de um palco) a que ela nomeava de “teatrinho”, fazendo rolar as ilustrações que ela mesma fazia ou reproduzia para nos contar as histórias que, aos poucos, despertavam minha criatividade, subjetividade e gosto pela literatura.

Hoje percebo que a cada ano que passei nesse ambiente, pude me descobrir enquanto ator e autor da minha vida. As possibilidades de trocas, de crescimento e construção de conhecimento experienciados durante cada etapa deste percurso deixaram

na minha memória lembranças das interferências de apoio, estímulo e incentivo no convívio com os colegas e professores que marcaram minha vida estudantil. Foi na escola que pude experimentar pela primeira vez o prazer de atuar, realizando os “teatros” solicitados pela professora de redação ou subindo no palco para participar dos Festivais da Canção. Lembro-me, ainda, de como era prazeroso, para mim, participar da Festa Junina, dançando quadrilha não só vestido como caipira, mas brincando de ser um personagem. Como esquecer as aulas de literatura no Ensino Médio em que meu professor recitava em sala de aula, com certa teatralidade corporal e no uso impostado da sua voz, os poemas de Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Clarice Lispector e Fernando Pessoa?

Também foi na escola que assisti às primeiras apresentações artísticas de música, de dança e de teatro. Mesmo com as poucas atividades ligadas ao ensino de arte nos locais onde estudei, foi justamente o ambiente escolar que, mesmo com todas as suas carências, despertou em mim a possibilidade de enveredar pelos caminhos da arte. A cada situação de impossibilidade de ocorrência da única aula de Artes que tínhamos na semana por falta de professor, nascia em mim o desejo de me formar para, um dia, ocupar este lugar de quem trabalha ensinando arte.

Aos 14 anos de idade, deixei de morar com meus pais na fazenda e fui morar com minha avó materna na cidade. Na época, prestes a iniciar o 1º ano do Ensino Médio, resolvi que queria começar a trabalhar e também me preparar para o PAIES, um processo seletivo seriado existente à época, aplicado em cada ano do Ensino Médio, que selecionava alunos para os cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Mesmo sem saber ao certo o que gostaria de estudar, havia a certeza da necessidade de ampliar os horizontes e fazer um curso superior. Para mim, este seria um importante passo em direção à vida adulta e autônoma, no sentido de ampliar saberes no campo cultural e em domínios mais complexos que permeiam as relações humanas.

Nessa mesma época, fui convidado por alguns amigos da escola para integrar um grupo de crianças e adolescentes que participavam de um projeto social que desenvolvia oficinas de arte-educação² com foco na linguagem musical e na pesquisa da cultura

² Embora o termo arte-educação não seja um dos conceitos colocados em discussão neste trabalho, apresento a definição proposta por João Francisco Duarte Júnior (1985), apresentada aqui por se tratar da

popular. Eu sempre tive interesse pelas linguagens artísticas, contudo, até aquele momento, nunca havia tido a oportunidade de aprender música, dança, teatro ou desenho. Neste momento, então, começa meu movimento de descoberta, formação e emancipação através da arte, que mais tarde culminaria na minha escolha para formação profissional em Artes Cênicas. Aquelas sugestões sobre estudar Direito ou Medicina, propostas pelos adultos a mim na infância, já não faziam parte do meu pensamento, nem do pensamento dos meus pais. Para eles, o fato de ter um filho fazendo um curso superior já era motivo de orgulho. E foi nesse período que descobri que havia na Universidade Federal de Uberlândia um curso de licenciatura em Artes Cênicas, em que os concluintes estariam aptos a serem professores de teatro.

Os encontros desse projeto envolviam atividades diversas, tais como compartilhamentos de livros literários, leituras relacionadas à arte, à educação e à filosofia, sessões de cinema, aulas de musicalização, canto e percussão, e, ainda, a realização de apresentações artísticas. Tais atividades não eram conduzidas por professores com formação específica em Artes ou Pedagogia, mas pelos adultos que idealizaram o projeto. Eles coordenavam os encontros de forma livre, através da experimentação conjunta e autodidata. Éramos movidos pela curiosidade e o desejo de estudar arte e cultura. As atividades não estavam relacionadas ao ambiente da educação formal, no entanto contribuíram de forma significativa para a minha formação humana e produção de conhecimentos que até então eu não tinha tido acesso por meio da escola tradicional. No momento em que fui convidado para participar do projeto, começou meu movimento de contato, descoberta, formação e emancipação através da arte, o que possibilitou compreender melhor algumas questões minhas e do mundo. Além disso, a participação nas apresentações artísticas reforçava cada vez mais o meu interesse pela arte como possibilidade de formação acadêmica e atuação profissional.

No período de dois anos após a minha entrada no grupo, houve um aumento significativo na procura por vagas nessas oficinas para a participação de crianças,

noção que mais se aproxima do entendimento do grupo, perceptível através das suas práticas, mesmo que talvez, naquele momento, nem soubesse da historicidade contida no termo: “Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós”. (DUARTE JUNIOR, 1985, p. 13-14).

adolescentes e adultos. Diante disso, alguns jovens que participavam do projeto há mais tempo passaram a propor, com base nas suas vivências, as atividades das oficinas para aqueles que estavam chegando. Eu estava entre esses jovens que passaram a atuar como “multiplicadores” com o intuito de dar continuidade à pesquisa e às práticas em arte e educação, tanto relacionadas à própria formação, quanto para atender as demandas de participação da comunidade nas atividades do projeto. Foi nesse momento que também vivenciei a minha primeira experiência docente de construção de conhecimento através do compartilhamento de saberes de forma espontânea. Através das atividades de um projeto social que se inspirava nas ideias de Paulo Freire e da sua *Pedagogia da Autonomia*, pude aguçar a escuta e aprender pela observação e pela prática e, com isso, além do aprendizado artístico e da realização das práticas de formação, pude constituir uma bagagem artístico-cultural também através do contato com vários setores da cultura, como: Ternos de Congado e Moçambique, Violeiros, Escritores, Escolas de Samba, Músicos, Cias. de Dança e Grupos de Teatro.

Com o passar do tempo, o que começou como um projeto social, aos poucos foi crescendo, motivando seus idealizadores e alguns participantes do grupo a fundarem a ONG EMCANTAR³ – Associação EmCantar de Arte, Educação, Cultura e Meio Ambiente, onde permaneci como sócio-fundador, integrante do grupo artístico e educador popular durante dez anos. A ONG passou a desenvolver projetos de arte e educação em escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG, patrocinados por empresas de telecomunicações que apoiam projetos de arte, educação e meio ambiente. Com a formalização do grupo e o patrocínio dessas empresas, a ONG passou a atuar no desenvolvimento de oficinas voltadas para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, oficinas essas que faziam parte do *Projeto Educando*, desenvolvido no período de 2003 a 2009, tendo como parceiros a Faculdade Católica de Uberlândia e a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Neste projeto, as práticas artístico-pedagógicas não tinham como foco exclusivo a linguagem teatral, estando permeadas por diversas

³ EMCANTAR é uma organização do terceiro setor que atua, desde 1996, nas áreas de Cultura, Educação e Meio Ambiente nas cidades mineiras de Araguari-MG e Uberlândia-MG, empreendendo ações em duas frentes de trabalho: o Grupo Artístico EMCANTAR e as ações e projetos educacionais. O EMCANTAR surgiu como um projeto social que atendia, através de oficinas de arte, cultura e educação, cerca de 50 crianças e jovens, contudo, como forma de expandir sua atuação e ampliar o acesso às atividades que o grupo desenvolvia, o que era inicialmente um projeto transmutou-se em ONG EMCANTAR. (www.emcantar.org, acesso em 28/04/2016).

linguagens artísticas e conteúdos transversais, como meio ambiente e cultura popular brasileira. Essa experiência propiciou-me a aquisição de conhecimentos relacionados à concepção artística e prática educativa por meio da realização de oficinas de arte-educação no ambiente escolar. Com isso, concomitante aos meus estudos no ensino médio, pude experimentar um processo de formação complementar, tanto pela experimentação de práticas artísticas e pedagógicas, quanto pelos estudos de outras áreas de conhecimento, como cultura popular e meio ambiente, além do contato com diversas manifestações culturais e oportunidades de fruição de obras de arte de diferentes linguagens. Mas por que investigar práticas de formação de professores generalistas⁴ para mediar o contato do aluno com a arte, especificamente com a linguagem cênica?

Acredito que essa experiência alimentou meu desejo posterior de trabalhar com a formação de professores generalistas para a mediação do contato do aluno com a arte, especialmente com a linguagem cênica, pois durante minha atuação no *Projeto Educando* observava que, muitas vezes, o contato das crianças com a arte realizava-se somente por meio da instituição escolar (tal observação se deu inicialmente por uma identificação pessoal, uma vez que no meu caso também havia sido assim). Nessa experiência também foi possível identificar que a sensibilização dos professores para as linguagens artísticas potencializava o trabalho desenvolvido pelo grupo de arte-educadores com as crianças, contribuindo para a ressignificação do olhar desses indivíduos primeiramente para o próprio ambiente escolar, mas também para si, para outro e, consequentemente, para o mundo que os cercava. A partir do momento que o professor generalista interessava-se

⁴ O professor generalista é também conhecido como professor regente, polivalente ou multidisciplinar. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “[...] ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (RCNEI, 1998, p. 41). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas no Diário Oficial da União no dia 16 de maio de 2006, os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia, deverão estar aptos a aplicar modos de ensinar diferentes linguagens – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física – de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças. Consideraremos ao longo do texto o termo professor generalista como correspondente ao profissional da educação responsável por lecionar conteúdos de diferentes áreas tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A discussão acerca da formação do profissional em Pedagogia ainda não estabeleceu um consenso sobre a nomenclatura a ser utilizada para dar nome a este profissional. No entanto, faço uso deste termo como forma de distinguir os professores especialistas em outras áreas de conhecimento, a fim de não confundir o leitor.

pelo trabalho com as linguagens artísticas desenvolvidas com seus alunos através do projeto, tornava-se possível propor que aquilo que era trabalhado no contexto das oficinas do *Projeto Educando* ganhasse espaço para reverberação na sala de aula no decorrer da semana, até o próximo encontro. Nesse sentido, o professor estaria atuando como um incentivador dos alunos para o comprometimento com os processos criativos vividos na oficina.

Com isso, aos poucos decidimos envolver cada vez mais os professores interessados nas atividades propostas aos alunos para que o trabalho realizado no momento da oficina se expandisse enquanto prática e/ou reflexão para outros momentos em sala de aula. Se antes o professor regente não participava da oficina, a partir do momento em que ele se interessava pelo que estava acontecendo ali, fazíamos o convite para que ele frequentasse as oficinas não apenas como observador, mas como participante, juntamente com seus alunos. A ideia era de proporcionar a este professor a mesma experiência sugerida ao aluno, para que o diálogo entre eles se fundamentasse na experiência vivida e na construção conjunta de conhecimento.

A partir da concretização dos convites para participação nos encontros com os alunos, os professores começaram a reivindicar oficinas voltadas para sua própria formação, que, não tardando muito, começaram a acontecer. Dessa forma, as parcerias com as escolas para a realização das atividades do *Projeto Educando* passaram a ser compostas por oficinas semanais com alunos e oficinas mensais com professores. Essas questões das práticas artísticas desenvolvidas na escola *versus* a percepção de que ela ainda é a primeira iniciadora de muitas pessoas nas artes, assim como a sensibilização de professores para potencializar o contato do aluno com as linguagens artísticas, serão aprofundadas e debatidas no decorrer desta dissertação.

Nesta parte inicial da introdução, apresento uma percepção particular sobre esse processo com alunos e professores no *Projeto Educando*, realizado pela ONG EMCANTAR. Como não faço mais parte do grupo e o foco desta pesquisa está voltado para as práticas desenvolvidas em outro projeto, no contexto de outro grupo, opto por não apresentar nenhum exemplo concreto destas experiências, apenas uma rápida descrição e minhas impressões memorialísticas acerca do que fora vivido. Em razão disso, afirmo que se trata do compartilhamento de uma experiência que marcou a minha trajetória de formação

individual, através de um trabalho com arte na escola envolvendo alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Além de considerar esta uma experiência marcante, destaco o fato de que tal trabalho tornou-se o embrião de questões que permeiam minhas investigações até o presente momento.

O ano do início das atividades das oficinas voltadas tanto para os professores quanto para os alunos, nesse projeto, coincidiu com meu ingresso na Universidade. Os processos de formação cultural, atuação artística e prática docente que tive no EMCANTAR, paralelos à minha formação escolar, definiram os rumos da minha escolha acadêmica e formação profissional no Curso de Graduação em Artes Cênicas, modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Dessa forma, meu amadurecimento como artista-docente de Teatro caminhou juntamente com as práticas desenvolvidas com alunos e professores no ensino regular, aguçando meu olhar de pesquisador para o potencial de formação de espectadores contido nos projetos de natureza artística desenvolvidos no ambiente escolar.

Nas oficinas com os professores, o objetivo principal era proporcionar vivências capazes de os sensibilizar para as linguagens artísticas no intuito de que pudessem multiplicar e potencializar as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas com os alunos. Assim que iniciamos as atividades com os professores, foi possível constatar que a integração entre educadores de diferentes áreas de conhecimento e de diferentes escolas, que enfrentavam desafios semelhantes com seus alunos, possibilitava um rico intercâmbio de experiências e informações. Assim, as dificuldades desses professores em conduzir práticas artísticas, ocasionadas pela carência de experiências/conhecimentos artísticos em sua formação, aos poucos foram dando lugar à tomada de iniciativa quanto ao exercício criativo, inventividade e quebra da rotina escolar. Tal constatação acerca da transformação na atuação dos professores, observada nos anos de desenvolvimento do projeto, assemelha-se a outro contexto apresentado por Carminda Mendes André (2008), no texto *Espaço Inventado: o teatro pós-dramático na escola*:

[...] o artista plástico Hélio Oiticica escreveu, certa vez, que a função do artista não é a de criador das coisas, posto que elas já estão aí, mas que a função da Arte é a de mudar o valor das coisas. Em concordância com Oiticica, ao retornar à escola e observar a presença do desejo pela arte, uma hipótese se afigura: a presença da arte, caso seja uma necessidade, provocará mudanças de valores

nas coisas que toca. Sendo assim, se a arte é realmente necessária para a Educação Básica, sua ação provocará crises. (ANDRÉ, 2008, p. 127).

Assim como no contexto apresentado pela autora, para mim, a presença do “desejo pela arte” na escola refere-se ao interesse desses professores por maneiras de integrar a arte à sua prática docente e aos seus projetos pedagógicos. Esses educadores começavam a compreender a Arte como um universo de possibilidades que ultrapassa os limites científicos de comprovação de hipóteses, que leva a eles próprios e, consequentemente, os seus alunos a um exercício criativo em que não se pode prever o sentido tomado, mas que ajuda a reescrever conceitos, fazer novas representações da realidade e formar identidades. Além disso, pude verificar que o contato desses educadores com os conteúdos e as práticas artísticas compartilhadas e experimentadas nas oficinas provocavam mudanças de valores em cada um, gerando crises nas suas percepções sobre arte e, com isso, nas suas práticas pedagógicas. Como, naquele momento, além de ser um dos responsáveis pelas oficinas com alunos em algumas escolas, também era um dos colaboradores das oficinas para professores, não pude deixar de notar que esta formação impactava de forma significativa no aproveitamento dos alunos, tanto nas oficinas, como também nos momentos de fruição de obras de arte.

Desde então, algumas questões tornaram-se latentes para mim: Qual é a potência da sensibilização do professor para um melhor aproveitamento do trabalho em arte desenvolvido com alunos? Como sensibilizar os professores das outras áreas de conhecimento para que estes atuem como mediadores no processo de iniciação de alunos espectadores? Sobre quais perspectivas artísticas é possível construir procedimentos de sensibilização e formação de professores mediadores?

Com isso, a partir de tais indagações e das experiências vividas, somadas à minha própria trajetória como aluno em meu processo de formação escolar, pude compreender que a maneira de atuar do professor generalista é de fundamental importância, e que ele se torna uma peça chave nos processos de formação de alunos espectadores. Ou seja, para mim, a sensibilização, a compreensão mais aprofundada, a consequente aproximação do aluno ao universo da obra de arte e, quem sabe, até a busca do fazer artístico como atividade profissional pode ser fruto das provocações do professor. Contudo, é preciso que este professor reconheça de alguma forma as potencialidades de

desenvolvimento do indivíduo a partir da arte de um modo geral e das suas linguagens específicas. Por isso, o foco de interesse deste estudo está centrado na sensibilização do professor generalista para a formação do aluno-espectador de teatro. O relato deste percurso apresenta um recorte de minha trajetória com o propósito de apresentar minha construção histórica a partir de um processo de transformação pessoal e sociocultural que relaciona a escola, a arte e a linguagem do teatro nas dimensões artística e pedagógica.

Somente na faculdade é que tive contato com as teorias e práticas de encenação, atuação e ensino do teatro. Meu principal objetivo ao ingressar no curso de licenciatura em Artes Cênicas era, justamente, formar-me para o exercício docente, sem nenhuma pretensão de seguir uma carreira exclusivamente artística. Durante o meu percurso acadêmico, pude notar que muitos alunos que concluíam o curso não se sentiam atraídos pela possibilidade de atuar como professores de teatro. Esse abismo entre ser professor e ser artista intrigava-me, pois a prática pedagógica e a prática artística, desde o início, apresentavam-se, para mim, um tanto emaranhadas. No contexto das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pude estudar com maior profundidade o termo e compreender o que seria um artista-docente. Esses estudos ajudaram-me a desmantelar ainda mais os preconceitos que tendem a distanciar arte e pedagogia, apontando para um entrelaçamento que vai além do equilíbrio entre estas áreas. Dessa forma, durante a graduação, todo o aprendizado a que tive acesso passou a integrar minha prática como artista e como professor, tanto nos projetos desenvolvidos dentro e fora da escola por meio do EMCANTAR, quanto nas salas de aula das escolas onde fui lecionar como professor de Artes habilitado na linguagem do Teatro. E é justamente este cenário de singularidades que me conduz até aqui, aos 31 anos de idade, como ator-professor-pesquisador do teatro, interessado nas suas implicações com o espaço escolar.

Integrei-me ao grupo de teatro Trupe de Truões⁵ em 2006, no qual pude experimentar o ato criativo que dá origem às práticas teatrais pedagógicas, tendo

⁵ A Trupe de Truões é um grupo de teatro sediado na cidade de Uberlândia-MG e fundado em 2002 por alunos do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia em parceria com Prof. Dr. Paulo Merisio. Desenvolve pesquisa em teatro para crianças e jovens por meio de narrativa, teatro de animação e ressignificação do corpo do ator e, no teatro adulto, investiga a potencialidade do melodrama como recurso poético para cena. É Ponto de Cultura e mantém, desde 2009, um espaço cultural chamado Ponto dos

participado de uma primeira fase do grupo, ainda inserido no contexto universitário, em que os processos de criação eram propostos por um diretor-pedagogo que construía suas práticas pedagógicas no grupo a fim de auxiliar seus alunos-atores na reflexão sobre o papel do artista-docente e a necessidade de se colocar aberto para se formar e se reinventar constantemente. Ou seja, estar na Trupe⁶ configurou-se em uma oportunidade de aprender ainda mais sobre teatro, por meio da prática, da convivência de/em grupo e sob a tutela de um diretor que, com sua prática, proporcionava aos atores a possibilidade de refletir sobre como o fazer artístico pode alimentar as práticas pedagógicas de artistas-docentes. Como a maioria dos atores da Trupe é licenciada e mantém vínculos com instituições de ensino da cidade, as discussões sobre o papel do artista-docente, a pesquisa artística e a formulação de projetos capazes de contribuir para a formação do espectador no espaço escolar sempre fizeram parte das reflexões do grupo.

Ao concluir a minha graduação, na perspectiva de ampliar os conhecimentos sobre o funcionamento da instituição escolar, fiz o curso de especialização em Supervisão e Inspeção Escolar⁷, o que me permitiu entender as estruturas escolares e identificar carências e necessidades de reformulação que vão desde a arquitetura escolar até a formação inicial e continuada dos seus gestores, coordenadores e professores. Esta percepção certamente dialoga com minha própria trajetória de vida e pelo reconhecimento da necessidade da arte, da valorização da subjetividade, do estímulo à criatividade e do domínio dos simbolismos das várias linguagens artísticas para ampliar as possibilidades de comunicação e leitura de mundo dos indivíduos.

Como artista-docente comprometido com o ensino do teatro na escola e com o olhar voltado para as possibilidades de formação do aluno-spectador, pude perceber, por meio do convívio e da observação, que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores das instituições onde atuei realmente eram carentes de uma formação mínima relacionada às linguagens artísticas, demonstrando ainda menos intimidade com a linguagem teatral. Nesse contexto escolar, ainda foi possível verificar que o trabalho

Truões. No capítulo 1, apresento, com maiores detalhes, a história da Trupe de Truões, bem como suas linhas de atuação.

⁶ No decorrer desta dissertação, a partir de então, referir-me-ei à Trupe de Truões também pela forma simplificada como o grupo é conhecido: Trupe.

⁷ Pós-graduação *lato sensu* em Supervisão e Inspeção Escolar, cursada no Instituto Passo 1, em Uberlândia-MG, concluída em 2012.

desenvolvido pelo professor especialista em Arte nem sempre é suficiente para atender às demandas de formação dos alunos, e mesmo que os professores de outras áreas tentem se aventurar com as linguagens artísticas em sala de aula, na maioria das vezes essas propostas apenas se desenvolvem em parceria com o professor de Artes ou de modo muito superficial, devido à falta de conhecimento desses professores sobre as especificidades de cada linguagem artística.

Neste meu percurso de artista-docente, que, em sua prática, relaciona o ensinar com o encenar, vieram à tona questões que dialogam com essas percepções acerca da arte, do teatro, da escola e do teatro na escola. As práticas artísticas empreendidas por mim no ambiente escolar com alunos, assim como a experiência realizada no contexto da ONG EMCANTAR, apontavam para a potencialidade de desenvolvimento de ações e projetos de formação de público e espectador que se estendessem para toda a comunidade escolar, o que despertou meu olhar para a possibilidade da sensibilização/formação dos professores para a linguagem teatral, pois reitero, assim como afirma Flávio Desgranges (2010, p. 68):

Sendo a escola um espaço privilegiado para projetos de formação de espectadores, não se pode tratar a iniciação de alunos sem abordar a iniciação de professores. Ao apontar o direito dos alunos à criação e expressão, é preciso pensar também no direito dos professores, direito de acesso ao teatro, à possibilidade de ver e de praticar e à capacitação para ler os espetáculos.

É importante destacar, ainda, a diferença entre formar público e formar espectador. Flávio Desgranges (2008) também nos fala sobre essa diferença. Enquanto a formação de público ou formação de plateia está ligada à promoção do acesso físico, a formação de espectador está ligada ao acesso linguístico por parte do indivíduo. Segundo ele:

[...] um projeto que cuide somente (o que não é pouco) da viabilização do acesso físico dos espectadores ao teatro, pode ser considerado como um projeto de formação de público teatral, considerando este em uma visada generalizante, almejando, assim, a ampliação dos frequentadores em potencial, criando condições para o estabelecimento, em determinada parcela da população, do hábito de ir ao teatro. Por sua vez, um projeto de formação de espectadores visa não apenas a facilitação do acesso físico, mas também, e principalmente, a do acesso linguístico, pois quer trabalhar com as

individualidades, com as subjetividades, com as conquistas efetivadas por cada espectador no processo em curso. (DESGRANGES, 2008, p. 77).

Ao tomar esse sentido, juntamente com a Trupe, pude participar da concepção (2009) e realização (2010) do projeto *Simbá nas escolas*, que se estruturou com base em ações voltadas tanto para a viabilização do acesso físico, quanto linguístico, de pais, alunos e professores de duas escolas. Com relação à viabilização do acesso linguístico, o foco esteve voltado para os professores e alunos das escolas participantes. Já em relação ao acesso físico, além dos alunos e professores, o projeto também beneficiou as famílias dos alunos com a ida ao teatro. Decidimos que uma das etapas do projeto consistiria na sensibilização de professores generalistas das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Uberlândia-MG, para que eles mesmos realizassem a mediação do contato dos alunos-espectadores com a linguagem cênica e com a obra teatral.

Essa primeira experiência de um projeto de formação de público e espectadores realizado pela Trupe de Truões não se limitou apenas a levar as pessoas ao teatro, mas também propôs sensibilizá-las minimamente para a decodificação do código teatral, além de tentar contribuir para o desenvolvimento sociocultural da comunidade escolar fazendo emergir um eixo que considero significativo para trazer como foco nesta pesquisa: a experiência de formação de espectadores teatrais no espaço escolar. A estrutura desse projeto foi criada tendo como princípio a realização de um trabalho de formação dividido em três eixos, sendo o primeiro voltado para os próprios artistas-docentes da Trupe, o segundo direcionado aos professores das escolas públicas participantes do projeto e o terceiro orientado aos alunos desses professores. Todas essas ações procuraram ampliar a experiência dos envolvidos para além do contato com a obra teatral.

A motivação para a concepção de cada etapa desse projeto esteve centrada no fato de que, através da presença dos artistas-docentes da Trupe em diferentes instituições de ensino da cidade de Uberlândia-MG, foi possível tomar como pressuposto que muitos profissionais da educação não possuem nenhum tipo de formação relacionada à arte teatral. E não seria leviano afirmar que essa realidade também se repete em diversas regiões do país, daí a necessidade de se pensar em ações e projetos dessa natureza. Arão Santana (2013) aborda esta questão ao apresentar uma análise crítica acerca da formação docente para o ensino de Artes e, particularmente, para o

ensino do Teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades regular e EJA – Educação de Jovens e Adultos. O autor toca na questão das fragilidades do ensino de teatro relacionadas à formação de professores no âmbito dos cursos de Pedagogia. Segundo ele, “o que se observa é que há uma enorme dificuldade em implementar uma educação em Artes junto aos cursos de Pedagogia” (SANTANA, 2013, p. 19). Nesse mesmo texto, intitulado *O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores*, o autor traz como citação a fala de uma professora que representa e confirma essa carência:

Sendo pedagoga, me dou conta do quanto minha formação superior menosprezou qualquer tipo de educação ligada às artes. Não tive dança nem arte em geral (metodologias e práticas de ensino) no curso de graduação. Conseguir superar essa lacuna com muitos anos de prática de dança em academias e estúdios privados. Tampouco recebi na faculdade qualquer estudo, crítica, prática ou leitura que fosse sobre o corpo, o corpo do pedagogo, os corpos dos alunos, as relações entre esses corpos e os processos de ensino e aprendizagem em contexto social. (MARQUES, 2012, p. 155 apud SANTANA, 2013, p. 19).

Nesse sentido, minhas reflexões expostas no presente estudo encontram consonância com as observações e reflexões feitas por Arão Santana (2013), pois tomam como ponto de partida a realidade da presença da arte no ambiente escolar. Muitas vezes, a arte apresenta-se de modo fragilizado na escola, principalmente nos anos iniciais.

Mesmo tendo sido criadas, nos últimos anos, certas condições que buscaram aprimorar a formação de professores na forma de projetos, o quadro atual não é animador. Ainda assim, de maneira geral, prevalece na escola brasileira um ensino de artes de poucos méritos, e isso se dá com maior ênfase justamente num nível de escolaridade em que as atividades lúdicas são tão essenciais. (SANTANA, 2013, p. 19).

Embora a maioria dos estudos sobre a formação do professor para o ensino de Artes esteja mais relacionada ao professor especialista do que voltados para o professor generalista da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, repensar essa realidade tem sido a tarefa de muitos pesquisadores, professores de teatro e demais profissionais da educação. Isso parte do reconhecimento de que, para além de ser uma “ferramenta” pedagógica, devemos destacar a importância e garantir o lugar da arte no processo de formação do indivíduo em idade escolar. Não há aqui a intenção de

criminalizar o “mau uso” das linguagens artísticas na escola, pois são vários os motivos que levam um educador – na maioria das vezes bem intencionado – a limitar as linguagens artísticas como meras facilitadoras da aprendizagem de outros conteúdos que não a experimentação da própria arte. Porém, ao longo de minha trajetória como artista-docente, pude verificar que, quando não se faz presente como instrumento didático, o espaço que se reserva para a arte na escola ou é inexistente, ou ainda é bem pequeno.

Sendo assim, o que busco neste trabalho é fazer uma análise reflexiva de experimentações cênicas no espaço escolar a fim de contribuir para o entendimento de que “não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (BARBOSA, 1994, p. 27). Para isso, partirei do pressuposto de que a arte na escola não tem como primeira intenção formar artistas. Nesse sentido, compartilho dos pensamentos de Ana Mae Barbosa (1994) que, ao longo de sua trajetória de estudos sobre arte e educação, aponta qual seria um dos papéis da arte na educação formal:

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 1994, p. 32).

Ao propor que a arte na escola esteja voltada para a formação do fruidor, não se trata de furtar a criança de uma experimentação prática da arte ou de dizer que a escola não possa estimular o aluno na busca por uma formação profissional no campo das Artes, mas de que a escola seria a instituição pública capaz de tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes. No caso do teatro na escola, assim como no caso das outras linguagens artísticas, quando não se apresenta como simples recurso didático, ele frequentemente aparece como lazer ou recreação nos chamados momentos ou passeios culturais, sendo deixado de lado todo o potencial presente na experimentação prática, na investigação artística e de estímulo à criatividade e percepção estética do aluno, como se esse não fosse um importante aprendizado a ser vivenciado no processo de formação do indivíduo em idade escolar. A esse respeito, meus pensamentos também vão ao encontro das ideias de Taís Ferreira (2006, p. 13) – ao discutir a problemática do que se aprende e

como se aprende em relação à linguagem teatral na escola –, em que ela afirma que “o modo como as crianças percebem, sentem e pensam o teatro passa pelo caminho e pelos atravessamentos propostos pela instituição escolar”, e ressalta:

[...] o teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é ‘pedagogia cultural’ que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral. (FERREIRA, 2006, p. 15).

Nesse sentido, posso afirmar que o teatro necessita ser trazido de volta à sua essência artística, que é o oposto daquilo que é vulgarmente experimentado como teatro através da escola para o ensino de outros conteúdos ou apresentações de festividades e datas comemorativas. E um dos caminhos possíveis para isso pode ser através da sensibilização/formação dos pedagogos em Arte, para que eles possam propor experiências artísticas capazes de contribuir para a formação do olhar estético de seus alunos.

Por tudo isso, quando me proponho a falar de teatro, é impossível não olhar meu passado e reviver momentos ligados à minha própria trajetória de formação e incursão no ambiente escolar em relação à proposição de experiências artísticas tanto aos alunos como aos professores. Através dos fios da memória, percebo o quanto intimamente estão ligados aspectos do fazer teatral e das possibilidades de formação do espectador em idade escolar à minha trajetória artística e pessoal.

Assim, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa vai procurar trazer à tona e revitalizar a memória do projeto *Simbá nas escolas – Ações artístico-pedagógicas de formação de público e espectadores no espaço escolar*. Trata-se de uma reconstituição memorial analítica de uma experiência realizada pelo meu grupo de teatro, a Trupe de Truões, no ano de 2010, em parceria com duas escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG. O projeto, que envolveu professoras e alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Bairro Shopping Park e da Escola Municipal Domingas Camin, teve como foco a experimentação de procedimentos de formação de espectadores teatrais no espaço escolar.

Para o desenvolvimento desta escrita, optei pela realização de um memorial analítico a fim de resgatar e registrar as experiências vividas no contexto de um projeto de formação de espectadores teatrais por meio de um relato escrito capaz de situar minhas reflexões como artista-docente no campo das investigações sobre a recepção teatral. Acredito que a narrativa memorialística desenvolvida a partir do meu olhar para as experiências vividas no projeto *Simbá nas escolas*, embora se apresente inicialmente como uma descrição subjetiva sob um ponto de vista pessoal, sirva para possibilitar maior entendimento sobre a constituição de concepções acerca das relações propostas ao espectador no fazer teatral. Penso que uma experiência subjetiva, ao ser compartilhada, pode ultrapassar os limites individuais e assumir um significado que pode ser estendido a uma comunidade de sujeitos que partilharam experiências semelhantes. Neste sentido, o trabalho com memória pode significar uma contribuição importante para se entender, sob o ponto de vista de um artista-docente, a escola como espaço potencial para a formação de espectadores teatrais.

Este trabalho, por conseguinte, resulta da busca pela compreensão do ato proposto ao espectador no contato com a obra cênica, bem como sinaliza para a percepção de algumas das inúmeras dificuldades que comprometem o processo de formação de espectadores teatrais no espaço escolar. Como dispositivo, utilizo a memória como um instrumento de pesquisa capaz de entrelaçar momentos vividos em um certo (e passado) tempo-espacó. Para isso, procuro fazer um entrelaçamento de olhares através do acionamento das minhas memórias, dos vestígios da experiência vivida por mim e pelos vários sujeitos envolvidos no projeto, amparando-me pelo aporte teórico dos pensadores trazidos para o diálogo no desenvolvimento da pesquisa.

Apesar de este trabalho apresentar traços de uma escrita autobiográfica, isso não impediu que também fossem utilizadas outras fontes, tais como depoimentos, fotos, vídeos, filmes, diários e documentos em geral. No entanto, a reconstituição da experiência pautou-se, principalmente, na minha memória de pesquisador, tendo ela sido o componente essencial para poder (re)construir os elementos de análise capazes de auxiliar na compreensão do objeto de estudo. Com esta metodologia de escrita memorial, não pretendi estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, buscar compreender as

possibilidades de formação do espectador a partir da experimentação da linguagem cênica, tanto pela prática artística quanto pela fruição teatral proporcionada pela escola.

Nesse sentido, aciono alguns dizeres do filósofo e professor Jorge Larrosa (2014), em que ele pontua acerca da força da palavra. Divido com ele a ideia de que as palavras determinam nosso pensamento, pois “não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. (LARROSA, 2014, p. 16). Para ele, na lida com as palavras, o homem as correlaciona com as coisas, conferindo sentidos e nomeando o que é visto e apercebido. Com isso, no desenrolar desta dissertação, pretendo transformar em palavras algumas reflexões acerca de determinadas experiências de minha trajetória artística e pedagógica, com o objetivo de explorar os seus sentidos para tecer considerações sobre a formação de espectadores vivenciada a partir do par, nem sempre harmônico, teatro na escola e escola no teatro.

Como ponto de partida, comento alguns pensamentos acerca de experiências já vivenciadas, contudo a condução desta escrita se dá como a atividade de um arqueólogo que levanta vestígios e formula hipóteses, sem necessariamente articulá-los em uma reconstituição e análise plenas. É certo que no momento em que estas experiências sucederam ainda não havia em mim tão claramente o ‘como aproveitar’ as situações, esse “gesto de interrupção” de que nos fala Larrosa (2014, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Porém, há de se considerar que os vestígios são portadores da gênese e que o todo se (re)constrói a partir dela. Assim como é próprio da arte, há nos vestígios um misto de abstração e concretude, temporalidades de um passado e um futuro, este porvir que se edifica a partir de tal rastro. E é na recuperação destes vestígios da experiência que será possível perceber como se fazem, foram feitas e estão por fazer certas escolhas. Mas, o que é conservado e o que é perdido? É, portanto, necessário recuperar, reaver,

para que se dê novos significados e se crie novas experiências. E tal tentativa de recobrar os vestígios de experiências artístico-pedagógicas e os articular em palavras é, antes de tudo, um exercício de formulação de um pensamento artístico no campo das Artes Cênicas, mais especificamente a expansão da ideia de experiência estética tida inicialmente apenas como o ato de criação e/ou o ato de fruição, para considerar os instantes disparadores e as reverberações da obra também como espaços de criação e interação e, portanto, constituintes desta experiência.

Para fundamentar esta ideia, aparo-me, também, nas palavras de Cecília Salles (2006), pois, assim como a ela, interessa-me compreender o modo como se desenvolvem os diferentes processos de construção de obras de arte, principalmente aqueles que, uma vez iniciados, transformam-se em percursos de pensamentos em construção. A ideia do percurso sugere uma outra, a do inacabamento, ao que a autora afirma:

Estamos falando do inacabamento intrínseco a todos os processos, em outras palavras, o inacabamento que olha para todos os objetos de nosso interesse – seja um romance, uma peça publicitária, uma escultura, um artigo científico ou jornalístico – como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado. Tomando a continuidade do processo e a incompletude que lhe é inerente, há sempre uma diferença entre aquilo que se concretiza e o projeto do artista que está por ser realizado. Sabemos que onde há qualquer possibilidade de variação contínua, a precisão absoluta é impossível. Nesse contexto, não é possível falarmos do encontro de obras acabadas, completas, perfeitas ou ideais. A busca, no fluxo da continuidade, é sempre incompleta e o próprio projeto que envolve a produção das obras, em sua variação contínua, muda ao longo do tempo. O que move essa busca talvez seja a ilusão do encontro da obra que satisfaça plenamente. (SALLES, 2006, p. 20).

Desse modo, considerando o inacabamento da obra de arte como algo que ainda pode vir a ser modificado e o espectador como aquele que possui uma atitude criadora, seja no ato de fruição ou em atividades que antecedem ou sucedem a ele, seria a escola um campo fértil para a experiência estética entre sujeitos artistas-docentes e alunos-spectadores?

Por vezes a escola configura-se como um ambiente que não legitima nem a interrogação, nem a possibilidade, não incentiva a individualidade, nem a construção de autonomia. Refletir sobre a escola e sua interface com a estética, considerando-a como mais um espaço gerador de experiências, surge do reconhecimento de que o ambiente escolar deve ser um espaço fundamental para nos tornarmos humanos, descobrirmo-nos

como seres únicos e em movimento, e que considere a arte enquanto objeto do saber, que desenvolve, no aluno, a habilidade perceptiva, a capacidade reflexiva e a formação de consciência crítica, e que não se limita à autoexpressão e à criatividade. Se nos propusermos a ir além e abrir as portas da escola para o encontro efetivo do artista e/ou sua obra com os professores e os alunos, estamos nos propondo, assim, a reconhecer a existência do vínculo poético presente na recepção teatral entre o ato de criação do ator e a atividade receptiva do espectador. No que tange o ato do espectador, compartilho das ideias de Clóvis Dias Massa (2007, p. 107), quando este pontua:

O principal pressuposto para a elaboração de uma estética teatral diz respeito à concretização espectatorial como espaço de criação artística. [...] Somente o espectador é capaz de apreciar a encenação pela via sensorial, expandir sua imaginação, ver-se refletido no fenômeno, emocionar-se e passar infinitas vezes pelo processo contínuo de sensação, reflexão e pensamento da experiência estética.

Vigotski (1999, p. 35) afirma que “o que não estamos em condição de compreender diretamente, podemos compreender por via indireta, através da alegoria, toda a ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via”. Sendo assim, na relação com a arte, o sujeito pode indiretamente se relacionar consigo mesmo, ampliar sua rede de compreensão sobre o que o rodeia. A experiência estética pode ser um meio pelo qual o sujeito percebe melhor a si mesmo e seu entorno. Quanto aos educadores, a formação estética, entre tantas questões, interfere na forma de agir em sala de aula, visto que possibilita um olhar mais sensível aos problemas educacionais. Assim, é importante ressaltar que a experiência estética teatral também necessita de um aprendizado. À medida que os códigos estéticos tornam-se familiares a quem a eles estiverem expostos, não como um adorno ou mero entretenimento, mas como parte fundamental e essencial da realidade, as formas de assimilação vão se aperfeiçoando, apurando-se, instigando a sensibilidade dos alunos, incentivando-os a pensar, sentir e agir de maneira diferente, beneficiando o desenvolvimento do potencial criador dos indivíduos, tornando-os pessoas mais sensíveis aos meandros do mundo interno e externo. Portanto, há de se considerar que os saberes da docência são compostos por saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Por isso, a sensibilização/formação do professor generalista pode apontar para

significativos caminhos de reorganização do seu papel como educador na construção de um saber sensível e inteligível, dado que o teatro é capaz de dar sua contribuição ao considerar o ser humano em sua multidimensionalidade.

Esta é uma reflexão introdutória, que adota como caminho a experiência do fazer artístico e pedagógico na perspectiva de diluir a fronteira existente entre esses campos para que se consiga ampliar o lugar do teatro na educação básica a partir da formação de educadores de diversas áreas. Trata-se de reconhecer professores, alunos, funcionários e pais como integrantes do grande sistema da escola, instituição inserida numa cultura, numa sociedade e num ambiente natural, compreendida em termos de redes humanas, capaz de criar pensamentos e significados que podem originar novas formas de percepção.

O caminho percorrido neste estudo é resultado de um retorno a uma experiência anteriormente vivida que, de acordo com meu ponto de vista, apresentou-se potente para tentar compreender o papel do professor generalista e o lugar-escola na formação do olhar e do gosto estético do espectador em idade escolar. Assim, proponho o desenvolvimento de uma dissertação-memorial como desafio de assumir a palavra e tornar pública as minhas opiniões, inquietações, experiências e memórias, escrevendo sobre processos de formação, mediação e fruição teatral na escola. As narrativas desenrolam-se através da rememoração, do uso de depoimentos e de outros vestígios da experiência analisada, que foram recolhidos durante todo o processo de escrita.

Trata-se, portanto, de uma escrita que verte uma estrutura de pensamento ocasionalmente descontínua – devido aos aspectos de ficção presentes na rememoração, uma vez que não temos acesso à totalidade da lembrança pura –, e que é tecida a partir de conexões e temas de interesse, desencadeados por minhas ponderações e discussões em diálogo com outros autores. Com o intuito de refletir e discutir, a partir da experiência do projeto *Simbá nas escolas*, a respeito de como a escola pode se configurar como espaço potencial para formação de espectadores teatrais, estruturei esta dissertação em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais deste estudo-análise.

Inicialmente, apresentei ao leitor o universo da pesquisa através da exposição de fragmentos de minha trajetória pessoal e artística, seguida da apresentação da própria

pesquisa com o intuito de localizar a atual fase das minhas investigações relacionadas à recepção teatral e à formação de espectadores.

No primeiro capítulo, apresento a Trupe de Truões e seu histórico de produções teatrais voltadas para a infância e juventude. Com isso, busco situar e descrever o contexto de elaboração e de realização da proposta do projeto *Simbá nas escolas*, bem como apresentar as concepções de artista-docente, de infância e de teatro para crianças e jovens implicados no trabalho da Trupe. Compartilho, ainda, algumas reflexões críticas sobre as experiências de mediação teatral na escola.

No segundo capítulo, por sua vez, analiso a experiência de realização do projeto a partir das fontes primárias a fim de refletir sobre o processo, sobre os resultados alcançados e as lacunas não notadas no ato de execução da proposta a partir dos vestígios de registros feitos sob diferentes pontos de vista: dos professores, dos alunos, dos pais, e também por meio da minha observação participativa. A partir disso, busquei extraír da experiência e apresentar ao leitor colaborações para o campo da Pedagogia Teatral, mais especificamente o pensar a escola como espaço possível de formação de público e espectadores teatrais.

Já no terceiro capítulo, opto por apresentar a fundamentação teórica relacionada aos campos da Pedagogia do Espectador, da Mediação e da Recepção Teatral, no intuito de apreciar conceitos para, em diálogo com a experiência descrita e analisada, chegar a uma compreensão sobre ela. Nele, discorro, principalmente, sobre tópicos relacionados ao ato do espectador teatral, relacionando-o com os conceitos de experiência – proposto por Jorge Larrosa –, de emancipação – fundamentado por Jacques Rancière –, de convívio – sugerido por Jorge Dubatti –, e da perspectiva relacional da arte de Nicolas Bourriaud, a fim de compor meu ponto de vista, mesmo que provisório, sobre mediação teatral na formação de espectadores.

Nas considerações finais, por sua vez, exponho os últimos apontamentos deste memorial e faço um apanhado geral deste percurso de pesquisa e estudos.



A TRUPE DE TRUÕES E O TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS

Para falar sobre a relação da Trupe de Truões com a produção de teatro para crianças e jovens, é preciso começar pelo princípio, digo, pelo surgimento da Trupe, pois o interesse por uma prática teatral voltada para esse público foi um dos motivos que propiciaram a união das pessoas que fundaram o grupo. Como minha entrada na Trupe se deu através da minha participação no processo de montagem do espetáculo *Ali Babá e os 40 ladrões*, conforme rememorarei em seguinte, conto os primeiros anos dessa história com base naquilo que pude presenciar a partir da minha entrada no curso de graduação em Artes Cênicas, em 2003, somado àquilo que fui ouvindo por aqueles que fazem parte do grupo desde a sua fundação.

Um pouco da história da Trupe de Truões

Começo a história da Trupe de Truões a partir da chegada do Professor Paulo Merisio no curso de graduação em Educação Artística, modalidade Licenciatura em Artes Cênicas, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, atualmente intitulado curso de graduação em Teatro. Em pouco tempo, ele, juntamente com um grupo de alunos dispostos a exercitarem o ofício do teatro para além das experimentações desenvolvidas nas disciplinas ministradas no contexto de um curso de licenciatura, faz nascer um grupo de teatro. A escolha do nome Trupe de Truões foi uma homenagem ao percurso de atuação ligado ao teatro infantojuvenil do Professor Paulo, no Rio de Janeiro, em seu antigo grupo de teatro Atores da Truanesca, antes da sua vinda para Uberlândia. Desde seu surgimento, no contexto de um curso de formação de professores de teatro, a Trupe de Truões caracterizou-se como um grupo composto por boa parte de seus integrantes atuantes tanto no ensino do teatro, quanto imersos em processos de criação de espetáculos.

O primeiro espetáculo infantojuvenil que o Prof. Paulo Merisio dirigiu com a Trupe foi *Um herói fanfarrão e sua mãe bem valente*, criado a partir do conto homônimo de Ana Maria Machado. Com essa montagem, a Trupe iniciou a sua participação em festivais e mostras de teatro, o que possibilitou aos integrantes o interesse pela pesquisa, a partir de uma prática atoral, sobre a produção e a difusão de teatro para crianças e jovens. Nos primeiros anos de sua existência, as montagens da Trupe configuravam-se como um

prolongamento das experimentações propostas por Paulo nas disciplinas por ele ministradas. Em virtude disso, o elenco das peças variava de acordo com os alunos matriculados em cada disciplina, o que fez com que diversos alunos-atores do curso de Artes Cênicas passassem pelo grupo, mesmo que brevemente. Contudo, houve aqueles que permaneceram na Trupe e ali estão até os dias de hoje, e, no meu entender, essa continuidade no tempo é algo que favoreceu a consolidação e o amadurecimento de aspectos que se tornaram a essência da Trupe de Truões, como, por exemplo, um fazer que não dissocia prática artística e docente, a pesquisa de linguagem e a produção de espetáculos voltados para o público infantojuvenil.

Desde o seu início, a Trupe de Truões sempre produziu teatro para diferentes faixas etárias, entretanto, neste momento, opto por apresentar sua trajetória de 14 anos de existência de forma sucinta, com foco nas principais realizações ligadas à pesquisa do teatro para infância e juventude. Com essa opção, busco traçar um percurso que ajude a compreender os caminhos que me levam a refletir sobre as relações com os espectadores crianças e jovens no acontecimento teatral.

Já no primeiro ano de sua existência, em 2002, o grupo estreou dois espetáculos, sendo um na categoria do teatro adulto, com a montagem de *Os Sete Gatinhos*, de texto de Nelson Rodrigues, e o já mencionado *Um herói fanfarrão e sua mãe bem valente*. A partir daí, a produção de novos espetáculos nas duas categorias e a participação em festivais e mostras por todo o país tornou-se contínua. Com isso, para manter a produção de novos espetáculos, o grupo decidiu poupar os cachês recebidos pela participação em alguns desses festivais para custear os gastos de produção com as novas montagens. Dessa forma, em 2003, o grupo estreou o espetáculo *Rodrigueanas*, com dramaturgia inspirada em contos de *A Vida como ela é*, de Nelson Rodrigues, e, em 2004, a remontagem de *Rapunzel*, inicialmente montado pelo grupo Atores da Truanesca. Além disso, em 2005, o grupo também iniciou o processo de montagem do espetáculo *Ali Babá e os 40 ladrões*.

No ano de 2006, a Trupe conseguiu dar um novo passo, indo além da montagem de novos espetáculos no contexto do curso de Teatro e da participação nos festivais. O grupo escreveu e aprovou seu primeiro projeto através da Lei Municipal de Incentivo à Cultura da cidade de Uberlândia-MG, para realizar uma curta temporada com três dentre

os cinco espetáculos que foram montados pelo grupo até então: *Um herói fanfarrão e sua mãe bem valente*, *Rodrigueanas* e *Ali Babá e os 40 ladrões*. Além de ser a primeira incursão no universo dos mecanismos de incentivo à cultura, este projeto possibilitou ao grupo a realização de uma temporada independente, e, com esse projeto, além de poder apresentar em um mesmo evento parte do seu repertório, a Trupe tornou-se mais um grupo de teatro atuante na cidade de Uberlândia-MG. Nesta temporada, além das apresentações abertas ao público em geral, foram realizadas algumas sessões dos espetáculos infantojuvenis para alunos de escolas das redes pública e privada. Com isso, os atores do grupo que também atuavam como professores aproveitaram para organizar a ida de seus alunos ao teatro.

Em 2007, o grupo recebeu o *Prêmio FUNARTE Myriam Muniz de Teatro* para realizar uma circulação com o espetáculo *Ali Babá e os 40 ladrões* por seis cidades da região do Triângulo Mineiro. Durante esta circulação do espetáculo, nosso projeto propôs, também, a realização de oficinas de compartilhamento dos procedimentos criativos utilizados no processo de concepção da peça. Com um elenco formado por alunos graduandos em um curso de licenciatura, as práticas artístico-pedagógicas sempre estiveram presentes em todas as atividades do grupo, ora com menor, ora com maior intensidade.

Na busca pelo reconhecimento profissional, também ocorreram transformações significativas na forma de organização e atuação da Trupe: como muitos integrantes concluíram suas graduações ao longo desse período, entre 2002 e 2008, e diante da necessidade de ingressar no mercado de trabalho, vários artistas não conseguiram mais dividir o seu tempo e acabaram deixando o grupo.

Com o surgimento de projetos de ampliação do curso e uma vez concluído o vínculo dos integrantes da Trupe com a graduação, já não seria mais possível usufruir da estrutura que a universidade dispunha. Diante da necessidade de buscar outro espaço para o desenvolvimento das atividades, aqueles que permaneceram decidiram se manter juntos e, a partir de então, compor o elenco fixo do grupo, para que pudessem dar continuidade ao trabalho para além do ambiente universitário, agora em busca de uma perspectiva profissional. Um dos fatores que destaco é a dificuldade de sobreviver profissionalmente da produção artística no Brasil, especialmente no interior, onde as

oportunidades são ainda mais escassas. Aqueles que permaneceram, mantiveram como alternativa conciliar as atividades da Trupe com o exercício docente em escolas da cidade. Com o passar do tempo, o grupo foi percebendo cada vez mais que o habitar desses dois espaços possibilitava experimentar o ato criativo que dá origem às práticas pedagógicas, e vice-versa.

Em 2008, a Trupe recebeu o segundo *Prêmio FUNARTE Myriam Muniz de Teatro*, dessa vez visando a montagem e a circulação do espetáculo *Simbá, o marujo*. Com a encenação de uma segunda história dos contos populares de *As Mil e Uma Noites*, o grupo via-se caminhando para a concretização do que, anos mais tarde, se tornaria sua *Trilogia das Mil e Uma Noites*. No processo de criação de *Simbá, o marujo*, a Trupe de Truões pôde, pela primeira vez, propor e realizar um intercâmbio com um grupo de teatro que fosse referência, tanto no que diz respeito ao seu conhecimento em teatro de sombra, quanto no que tange à prática do teatro em/de grupo em Minas Gerais. Motivados, inicialmente, pelo interesse em aprofundar os conhecimentos em teatro de animação, já presente nos espetáculos infantojuvenis do grupo desde a primeira montagem, o intercâmbio foi realizado com o grupo *Giramundo Teatro de Bonecos*⁸.

Após a montagem do espetáculo, assim como realizado anteriormente com *Ali Babá e os 40 ladrões*, além da circulação por algumas cidades na região do Triângulo Mineiro, o grupo não só se apresentava, mas também compartilhava, por meio de oficinas, os procedimentos criativos de *Simbá, o marujo*. Até aqui, destaco que a forma como a Trupe realizou a circulação desses espetáculos, acompanhados das oficinas, já esboçava o formato metodológico que até hoje vem sendo trabalhado nos projetos de formação de público e espectadores realizados pelo grupo. O fato de essas oficinas serem uma das atividades realizadas durante a circulação e serem ministradas previamente à

⁸ “O *Giramundo* é dos mais antigos grupos brasileiros dedicados exclusivamente ao Teatro de Bonecos. Criado em 1970 por três artistas plásticos da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Álvaro Apocalypse, Terezinha Veloso e Maria do Carmo Vivacqua Martins (Madu), dedicou-se, ao longo das últimas cinco décadas, à pesquisa, preservação e produção do Teatro de Bonecos em suas variadas formas, montando 34 espetáculos teatrais e formando coleção de 1500 bonecos e objetos de cena. A formação acadêmica e plástica de seus fundadores imprimiu no grupo o rigor metodológico no planejamento de seus projetos, por um lado, e a refinada atenção plástica na construção de seus bonecos, por outro. Estas características, unidas ao interesse pela cultura brasileira, trouxeram reconhecimento nacional ao *Giramundo*, garantindo seu lugar na história do Teatro Brasileiro. Com a contribuição do *Giramundo*, o Teatro de Bonecos do Brasil supera a condição de campo exclusivamente infantil para ganhar formas e temas adultos, dialogando com questões formais, estéticas e políticas complexas”. (www.giramundo.org, acesso em 11/05/2015).

apresentação da peça evidenciou que o contato dos participantes com os meandros da criação teatral, a experimentação prática e a aproximação linguística das opções estéticas do espetáculo potencializavam a recepção da obra por esses espectadores. Tal percepção só configurou-se possível devido ao fato de que, na maioria das cidades em que circulamos, iniciávamos nosso trabalho realizando a oficina e, depois, apresentávamos o espetáculo, seguido de um bate-papo. Nos diálogos estabelecidos após as apresentações, era sensível perceber que os espectadores que haviam participado da oficina apresentavam em suas falas uma percepção mais apurada e crítica acerca da encenação assistida.

A partir das experiências de uma temporada com espetáculos de repertório, juntamente com a execução de algumas dessas sessões para escolas nas circulações pela região do Triângulo Mineiro com os espetáculos *Ali Babá e os 40 ladrões* e *Simbá, o marujo*, intensificamos a apresentação de sessões para alunos das escolas de Uberlândia-MG. Com isso, buscamos aperfeiçoar o espetáculo para além da sala-ensaio, no contato com o público, e refinar nossa percepção para o diálogo com o espectador infantojuvenil.

Através dessa fixação de um núcleo de integrantes, a Trupe começou a estruturar e conceber projetos para serem realizados não só a curto, mas também a médio e a longo prazos, a fim de garantir a continuidade e a busca de um refinamento do seu aprimoramento artístico e da sua organização. Entendo que, como um grupo do interior do Brasil, tentamos produzir teatro de forma independente, mas nem sempre conseguimos. Ao longo dos anos, a prática de teatro de grupo tem sido uma importante forma de agir e pensar que cada vez mais vem ganhando espaço e ampliando a cena nacional, principalmente se observarmos o surgimento de novos grupos, concomitantemente ao aumento da produção teatral no interior do Brasil. Concordo com a afirmação de André Carreira⁹, diretor do *Grupo Teatral (E)xperiência Subterrânea* e professor do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, quando afirma que a busca pela independência não está necessariamente associada a uma ruptura com o mercado cultural. Segundo Carreira (2007), apesar das inúmeras dificuldades e desafios, o trabalho em grupo possibilita a

⁹ CARREIRA, André. Teatro de grupo: diversidade e renovação do teatro no Brasil. **Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, n. 4, p. 8-11, nov. 2007.

manutenção de um coletivo de artistas e a realização de projetos de longo prazo que vão além de uma prática exclusiva de criação de espetáculos.

No ano de 2009, a Trupe foi selecionada por meio de edital para realizar uma circulação com *Simbá, o marujo* através da *Mostra SESI de Teatro Infantil 2009*¹⁰, além de obter a aprovação do projeto *Ponto de Cultura Trupe de Truões Ensino encena: formação e multiplicação no teatro infantojuvenil*¹¹, atingido através de um programa do Ministério da Cultura intitulado *Programa Mais Cultura*¹². Com isso, tornamo-nos um dos *Pontos de Cultura*¹³ da cidade de Uberlândia, o que possibilitou alugar um espaço apropriado para estruturar a sede do grupo, tanto para realização do projeto *Ponto de Cultura*, quanto para o desenvolvimento das nossas atividades.

No ano de 2010, abrimos as portas do Ponto dos Truões à comunidade, possibilitando não só a manutenção da produção artística do grupo, mas também buscando a ampliação de nossa atuação no cenário artístico da cidade, legitimando-nos como grupo gestor¹⁴ de um novo espaço cultural capaz de oferecer diversas atividades

¹⁰ “A *Mostra SESI de Teatro Infantil 2009* foi um projeto itinerante que destacou montagens direcionadas ao público infantil. A diversidade artística, o domínio de técnicas e o engajamento das companhias com a pesquisa estética foram pré-requisitos relevantes no processo de seleção. Segundo Ronaldo Francisco, responsável pelo projeto no ano de 2009, a mostra foi composta por espetáculos que fascinam todas as idades, numa diversidade marcada pela pesquisa, não só a experimentação voltada para o desenvolvimento da linguagem do teatro, mas, principalmente, para um alargamento do mundo das crianças”. (<http://www.sesisp.org.br/noticias/mostra-de-teatro-infantil-2009-do-sesi-sp-leva-12-espetaculos-a-todo-o-estado>, acesso em 25/03/2015).

¹¹ “Idealizado em 2009 pelos artistas da Trupe a partir da experiência como docentes em escolas públicas e outros espaços de ensino, o *Ponto de Cultura da Trupe de Truões* organiza-se a partir do desejo deste grupo em multiplicar técnicas e linguagens desenvolvidas na pesquisa acerca da produção teatral infantojuvenil, além de atender à carência que os alunos de escolas públicas têm em relação ao universo artístico”. (www.trupedetruoes.blogspot.com.br, acesso em 04/04/2015).

¹² “Lançado em outubro de 2007, o *Programa Mais Cultura* representa o reconhecimento da cultura como necessidade básica, direito de todos os brasileiros, tanto quanto a alimentação, a saúde, a moradia, a educação e o voto. Trata-se de um programa pautado na integração e inclusão de todos os segmentos sociais, na valorização da diversidade e do diálogo com os múltiplos contextos da sociedade brasileira. O *Programa Mais Cultura* estrutura-se em três dimensões articuladas entre si: Cultura e Cidadania, Cultura e Cidades e Cultura e Economia. Todas as ações do *Programa Mais Cultura* buscam a ampla participação da sociedade civil e dos poderes públicos”. (<http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>, acesso em 27/03/2015).

¹³ “É a entidade cultural ou coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura. O ponto de cultura constitui-se como a principal ação do *Programa Cultura Viva* do Ministério da Cultura, articulando todas as suas demais ações e mediando uma rede de criação e gestão cultural. Os pontos de cultura não possuem um modelo padrão de atividades, programação ou instalações, e seus modos de organização são resultado das disponibilidades ligadas à dinâmica própria de cada comunidade”. (<http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>, acesso em 27/03/2015).

¹⁴ “A gestão cultural pode ser entendida como um conjunto de atividades relacionadas ao sistema de produção cultural, realizadas com base em uma determinada política cultural, por organizações públicas, privadas ou mistas, grupos culturais ou comunitários, abrangendo a administração de recursos (humanos,

ligadas ao campo das Artes Cênicas. Neste mesmo ano, tivemos aprovado e captamos parcialmente recursos para execução do nosso primeiro projeto inscrito na Lei Rouanet, o *Ações artístico-pedagógicas para formação de público e espectadores no espaço escolar (Simbá nas escolas)*, objeto de investigação desta pesquisa. Este projeto possibilitou a experimentação de uma proposta de trabalho de um grupo de teatro interessado em articular pesquisa e criação a partir das relações com o espectador infantojuvenil em idade escolar.

No ano de 2011, o grupo aprovou seu segundo projeto na Lei Municipal de Incentivo à Cultura da cidade de Uberlândia, que previa a montagem de *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, o terceiro espetáculo criado a partir de uma das histórias de *As Mil e Uma Noites*. No ano de 2012, com a *Trilogia das Mil e Uma Noites* completa, o grupo realizou uma temporada de apresentações do espetáculo dentro e fora da cidade de Uberlândia.

Em 2013, a Trupe foi selecionada para compor a programação do *Círculo SESC Palco Giratório*¹⁵ com o espetáculo *Simbá, o marujo*, podendo percorrer, por meio de várias apresentações, 36 cidades em 20 estados brasileiros, realizando intercâmbios com outros grupos do Brasil, participando de rodas de conversa e ministrando oficinas. Importante destacar que desde a sua estreia, em 2008, *Simbá, o marujo* permitiu à Trupe de Truões ter a experiência de manter uma peça em repertório por muitos anos, vivenciando o amadurecimento da obra no contato com diferentes plateias, além da

físicos, materiais e orçamentários), o acesso a diversas fontes de financiamento, o estabelecimento de redes e parcerias, a formação artística e cultural, aspectos legais, exercícios de participação, processos de comunicação e cooperação, entre outras". (http://novo.itaucultural.org.br/obsglossario/gestao-cultural/_acesso_em_16/07/2015). No caso específico da gestão de espaços culturais, os desafios estão presentes no dia-a-dia do trabalho. "Além da necessidade de conhecimentos administrativo-financeiros e organizacionais de qualquer instituição formal, é preciso conhecer o equipamento, identificar as suas especificidades, com o intuito de explorar as suas potencialidades, tornando-os espaços dinâmicos e humanizados, com o foco principal voltado para o reconhecimento e o acolhimento de seus diversos públicos. O gestor de espaços culturais precisa também conhecer as particularidades relativas à comunicação e à difusão cultural. Nesse caso, destaca-se o trabalho específico com o público consumidor de cultura, ou seja, buscar compreender quem são essas pessoas as quais são dirigidas as nossas ações, quais são as suas necessidades, os seus hábitos e como se relacionam com a comunidade onde vivem, trabalham ou estudam, o que demanda o desenvolvimento de pesquisas para identificação desse perfil de público". (http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_cultural.pdf, acesso em 16/07/2015).

¹⁵ "O principal projeto de Artes Cênicas do SESC é o *Palco Giratório*. O Palco convoca grupos teatrais de diferentes estados e leva seus espetáculos a todos os estados brasileiros. Promove intercâmbio entre o público com a arte ao discutir assuntos atuais para a reflexão sobre a sociedade, além de oficinas, festivais e seminários." (http://www.sesc.com.br/portal/cultura/artes_cenicas/, acesso em 13/06/2015).

possibilidade de definir coletivamente os ideais e objetivos a serem conquistados profissionalmente pelo grupo, e esta mesma perspectiva vem sendo praticada nos espetáculos produzidos a partir de então. Com a reestruturação do grupo, ocorrida em 2008, o espetáculo *Ali Babá e os 40 ladrões* ficou um tempo fora do repertório, uma vez que parte do elenco havia deixado a Trupe. No entanto, para manter a trilogia completa, o espetáculo foi remontado no ano de 2014, tendo em cena o grupo de atores que, até hoje, compõe o elenco fixo da Trupe. No ano de 2015, a Trupe viajou pela primeira vez para realizar uma temporada com a apresentação da trilogia, também realizando oficinas, intercâmbios com grupos teatrais e participação em mesas redondas sobre teatro para crianças e jovens.

O artista-docente, a mediação teatral e o espectador infantojuvenil

Com base no histórico aqui apresentado, coloquei-me ao desenvolvimento deste estudo, cujo foco está centrado nas possibilidades de formação do espectador a partir do desenvolvimento de procedimentos de mediação teatral experimentados no projeto *Simbá nas escolas*, realizado pela Trupe em 2010. A partir da reconstituição memorial dessa experiência, procuro tecer algumas considerações sobre ser artista-docente e sobre as perspectivas de produção do teatro infantojuvenil da Trupe de Truões através das relações estabelecidas com os espectadores teatrais em idade escolar. Tanto para mim, quanto para os integrantes da Trupe, o entendimento do profissional artista-docente está em consonância com a definição apresentada por Isabel Marques:

[...] o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais. (MARQUES apud DEBORTOLI, 2010, p. 94).

Em seu artigo *Uma mirada sobre o artista-docente*, a pesquisadora Valéria Gianechini de Araújo (2012) apresenta ao leitor algumas noções para o termo artista-docente que compuseram sua pesquisa de mestrado intitulada *O artista-docente na cena*

contemporânea: práticas pedagógicas e aspectos de formação. Sob a luz de diversos referenciais teóricos, ela afirma:

[...] é possível encontrar inúmeros pensadores e professores nas áreas de artes e educação em um interesse crescente acerca dos modos como as práticas de ensino e criação em artes se interpenetram, tanto no que diz respeito ao trabalho do artista e o do educador. (ARAÚJO, 2012, p. 2).

Segundo ela, o termo surge, também, da necessidade de se criar um vocabulário em torno da integração entre a prática artística e a educacional. Ela também cita uma definição, ao mesmo tempo simples e esclarecedora, proposta pela Prof.^a Mariene Perobelli, em que ela nos diz que “ao estabelecer a conexão entre artista e docente, por meio de uma ponte criada pelo hífen, estamos propondo uma relação de entrelaçamento das dimensões do artista e do docente em um mesmo Ser” (PEROBELLI, 2011, p. 3 apud ARAÚJO, 2012, p. 2).

É nesse sentido que o trabalho dos Truões, tanto no palco quanto na sala de aula, retroalimenta-se, de modo que a prática docente e a prática artística tornam-se indissociáveis. Da mesma forma que o exercício atoral dá suporte a uma prática pedagógica, esse contato com os alunos também permite a experimentação de questões capazes de aprimorar o fazer artístico do grupo no palco. A título de exemplo, em relação ao processo criativo do espetáculo *Simbá, o marujo*, posso citar as experiências de contaminação da prática pedagógica pela prática artística, e vice-versa, vividas pelos artistas-docentes da Trupe.

Ao mesmo tempo em que iniciamos a montagem do espetáculo, alguns dos Truões decidiram expandir suas experimentações para além da sala de ensaios, realizando investigações similares ao que estávamos fazendo durante a criação da peça com seus alunos em sala de aula. Um dos atores, Ricardo Augusto, a partir da oficina que tivemos com o *Grupo Giramundo*, passou a fazer experiências com os seus alunos da Educação Infantil sobre os princípios do teatro de sombras, as relação entre claro/luz e escuro/sombra, passando pela descoberta da própria sombra pela criança até a investigação dos diferentes tipos de fontes luminosas, além da experimentação das sombras corporais e sombras de objetos projetadas em um tecido branco.

Já o ator Getúlio Góis investigou com seus alunos adolescentes não só as sombras projetadas, mas também a construção das fontes luminosas semelhantes aos equipamentos apresentados na oficina com o *Giramundo*. Para mim, além das experimentações com sombras em sala de aula, através da criação de silhuetas e projeção com o uso de retroprojetor, pude experimentar com os alunos exercícios relacionados à narração, teatro de objetos e acrobacias de solo para composição de cenas teatrais. Durante alguns anos, também fui professor de musicalização para a Educação Infantil e, no processo de criação do espetáculo, pude compartilhar com os companheiros de cena meus conhecimentos musicais exercitados em sala de aula com as crianças, para criar a paisagem sonora do espetáculo. Todos estes elementos utilizados na encenação do espetáculo *Simbá, o marujo*, ao serem experimentados em sala de aula, aproximava-nos do universo lúdico e imaginativo pertencentes ao universo infantojuvenil.

Nestas experiências, foi possível notar, a partir da vivência, como o processo criativo do espetáculo pôde ser influenciado pela prática dos artistas-docentes com seus alunos, da mesma maneira que as investigações artísticas na sala de ensaio puderam abastecer e ampliar as práticas dos artistas-docentes em sala de aula. Além desses exemplos de reverberações de uma prática na outra, o fato de o elenco estar lecionando em algumas escolas da cidade contribuiu para difundir o trabalho do grupo voltado para o público infantojuvenil no meio educacional. Consequentemente, a Trupe apercebeu-se sendo conhecida para algumas instituições de ensino, podendo apresentar seus espetáculos para professores e alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das redes pública e privada de ensino.

A inserção do elenco da Trupe no contexto escolar, seja no exercício docente ou por meio da realização de apresentações, revelou-nos algumas impressões dessas instituições acerca da veiculação e produção teatral infantojuvenil na cidade de Uberlândia. Frequentemente ouvíamos dos alunos, dos professores e diretores que eles desconheciam a existência de grupos de teatro na cidade, especialmente que se dedicassem à produção de teatro para o público infantojuvenil. Nessas conversas, foi possível tomar conhecimento de que o pouco que chega até as escolas diz respeito a, em sua maioria, ofertas de espetáculos vindos de outras cidades, geralmente do estado de São Paulo, que apresentam remontagens das animações da Disney e/ou espetáculos

autoriais que se reduzem a uma abordagem de conteúdos transversais escolares, como educação ambiental, violência e família, entre outros.

No intuito de identificar a produção teatral ocorrida na cidade de Uberlândia, focando a existência de um teatro adulto e outro voltado à infância que procuraram seus espaços no interior de Minas Gerais, o Prof. Luiz Humberto Martins Arantes vem buscando realizar um levantamento, com coleta de dados, depoimentos e catalogação do acervo, acerca do teatro na cidade, por meio do projeto de pesquisa *Memórias e processos do ator: vozes e imagens dos artistas teatrais no triângulo das Minas Gerais (1970-1995)*. Segundo ele:

A organização, catalogação e disponibilização da memória teatral em Uberlândia é praticamente inexistente. Muito pouco se sabe sobre os realizadores cênicos, suas trajetórias e seus respectivos grupos de atuação. Menos ainda se têm informações sobre os espetáculos apresentados e a respeito dos espaços instituídos e alternativos utilizados para as manifestações teatrais. Menor ainda é a presença desta memória em nossos arquivos documentais institucionalizados. (ARANTES, 2007, p. 2).

Em virtude disso, não é possível comprovar se antes do surgimento da Trupe tenha havido na cidade algum grupo de teatro que se dedicou a uma produção contínua voltada para o público infantojuvenil, especialmente no período de 1970 a 1995, foco temporal da pesquisa do Prof. Luiz Humberto. Em consonância com as falas dos professores com os quais convivi durante minha trajetória na escola, especula-se que tudo que a cidade recebeu relacionado a essa linguagem tratava-se, basicamente, de realizações pontuais de atores, grupos e companhias da cidade, ou de produções vindas de fora em busca deste público. É importante dizer que as cidades brasileiras são frequentemente alvo de agências e produtoras de um tipo de teatro infantil de cunho meramente comercial, que identificam nas instituições de ensino um mercado consumidor de seus produtos. O que chamo de produções comerciais resume-se a trabalhos repletos de efeitos especiais, quase sempre adaptações de filmes da marca Disney para o palco, ou apresentações de espetáculos recheados de conteúdos escolares como atrativo para as escolas, tendo como único objetivo o lucro. Em algumas ocasiões, inclusive, até mesmo o texto do espetáculo é dublado pelos atores por se tratar de uma reprodução de alguns filmes de animação.

Diante dessa realidade e da escassez de público para as produções de teatro infantojuvenil fora do “mercado escolar”, nós da Trupe de Truões iniciamos um trabalho de produção de apresentações dos nossos espetáculos para escolas, no intuito de chamar a atenção para a produção local voltada para esta linguagem. Além disso, conforme desenvolverei a seguir, o que buscávamos, e buscamos até hoje, está relacionado à ideia de instigar, nas instituições de ensino e no público, a criticidade necessária para a escolha do que será oferecido/fruído aos/pelos alunos, buscando o mínimo de qualidade e comprometimento das produções teatrais para com o espectador infantojuvenil.

Como um grupo que se engaja com a investigação de linguagem voltada para esse público, as apresentações da Trupe para escolas fizeram emergir, no grupo, espaços para uma reflexão constante e dialógica capaz de gerar revisões, pontos de mudança e investimentos contínuos para aprimorar a linguagem e os temas abordados nos espetáculos, fugindo do teatro “infantilóide” e redutor que, frequentemente, atinge o público infantojuvenil e as instituições escolares. Ao expor uma opinião crítica sobre a produção de teatro infantojuvenil mencionando um tipo de teatro “infantilóide”, refiro-me às produções que abrem mão da condição de obra de arte do espetáculo teatral para torná-lo apenas um manual de maniqueísmos e boas intenções, como uma aula chata de colégio. E sobre o que é caro ao teatro infantojuvenil, refiro-me ao que deve ser indispensável a qualquer produção teatral, independente da faixa etária a que se destina: a reação livre dos espectadores, seja de estranheza, de identificação, de desconfiança, de encantamento, de repulsa, etc.; trata-se do compromisso de propor um diálogo aberto por meio da obra entre o artista e o público para que este usufrua de sua liberdade no ato de fruição artística.

O crítico de teatro infantil do jornal *O Estado de São Paulo* e também dramaturgo Dib Carneiro Neto, em seu livro *Pecinha é a vovozinha* (2003), faz uma reflexão sobre como livrar as produções de teatro para crianças e jovens do estigma de pecinhas. Ele elencou o que chama de pecados mais comuns cometidos no teatro infantojuvenil e que compartilho aqui a fim de elucidar as características do que chamo de teatro “infantilóide”. Segundo ele, os pecados são: o excesso de intenções didáticas, que subestima a capacidade de interpretar da criança; o uso do humor fácil e grosseiro que, por meio do riso, cria uma falsa ilusão de empatia entre o espectador e a obra; o excesso

de efeitos multimídia, que acaba por distanciar o espectador das especificidades da linguagem teatral; a obsessão pela lição de moral, que invade o imaginário da criança com regras de conduta; o “lobo mau” ficar bonzinho, como se fosse possível transformar tudo em final feliz, e o afastamento do público de temas diversos (morte, violência, etc.) capazes de enriquecer a visão de mundo do espectador; a participação forçada da plateia; a síndrome do nariz de palhaço e o desleixo nos diálogos, todos exemplos de preconceitos que desvalorizam a produção teatral voltada para o público infantojuvenil.

No caso da realidade brasileira, quero salientar que o papel da escola é fundamental nesse trabalho de iniciação artística, pois, quase sempre, pode oferecer a experiência teatral a todas as crianças, independente de suas diferenças socioculturais e econômicas – diferenças essas que, como se sabe, têm uma forte influência sobre a frequência do espectador adulto nas salas de teatro. Ou seja, acredito e reafirmo que, por meio da Trupe de Truões, esse movimento de aproximação possibilitou a constatação de que a escola configura-se como a principal, quando não é a única, mediadora das experiências estéticas da criança. Contudo, esse contato também evidenciou a existência das fragilidades dos professores em conduzir práticas de mediação teatrais, ocasionadas, principalmente, pela carência de fruição e vivência artística desses profissionais. Com isso, tem sido possível identificar as diferenças entre o teatro feito pela Trupe e/ou por outros grupos de teatro do país e as produções comerciais que frequentemente chegam às escolas de Uberlândia e da região do Triângulo Mineiro, contudo essas diferenças entre as produções comprometidas com o espectador infantil e as produções de cunho meramente comercial, de um modo geral, nem sempre são constatadas pelos educadores.

É necessário salientar que os profissionais da educação reconhecem o potencial e a necessidade das linguagens artísticas no processo de formação do indivíduo, no entanto, em sua grande maioria, têm uma visão reducionista do que deve ser uma produção teatral apropriada para o espectador infantojuvenil. Essa visão, por vezes ultrapassada, geralmente está ligada aos pecados levantados pelo dramaturgo Carneiro Neto (2003). Isso se dá, portanto, pela falta de conhecimentos mínimos que permitam fazer uma escolha criteriosa daquilo que será apreciado pelos alunos, além de, em muitos casos, estes profissionais não terem sequer o hábito de frequentar o teatro.

A esse respeito, uma pesquisa¹⁶ realizada pelo SESC em parceria com a Fundação Perseu Abramo, mostrou que mais da metade dos brasileiros não pratica atividade cultural. A pesquisa revelou que o brasileiro não tem entre seus hábitos a frequência aos espetáculos culturais, como dança, música e teatro. Em consonância aos infelizes dados apontados pela pesquisa realizada pelo SESC, tanto a trajetória da Trupe, quanto a nossa relação desenvolvida com o espaço escolar enquanto artistas-docentes e, principalmente, a partir da experiência do trabalho com formação de público e espectadores, objeto deste estudo, também foi possível confirmar essa constatação.

Inseridos nesse contexto, o teatro feito pela Trupe para o público infantojuvenil encaminhou-se para a investigação e proposição de processos criativos e pedagógicos conduzidos com ênfase nas relações com o espectador, principalmente de crianças e jovens em idade escolar. Mas, se reconhecemos a escola como principal responsável pelo contato da criança com a linguagem teatral, como contribuir para que a instituição de ensino escolha espetáculos com a “qualidade” necessária para serem assistidos pelos alunos e ainda desenvolva um trabalho de mediação que esteja focado no desenvolvimento da percepção estética destes jovens espectadores?

Hoje, a Trupe soma uma trajetória de 14 anos de existência, tendo assumido como missão para nortear seu trabalho ‘*Ser um grupo de Teatro sediado em Uberlândia-MG, que se dedica a realizar com excelência programas e projetos culturais para diversas faixas etárias, associados à pesquisa cênica e investigação de linguagens com ênfase nas relações com o espectador*’¹⁷. Nesse sentido, os projetos de formação de espectador

¹⁶ A pesquisa *Públicos de Cultura: hábitos e demandas*, realizada pelo SESC em parceria com a Fundação Perseu Abramo, apontou que das 2.400 pessoas entrevistadas em setembro de 2013, em 25 estados brasileiros, mais da metade (61%) nunca havia assistido a uma peça teatral. O índice chega a 89% quando se trata de concertos de ópera ou música clássica; 75% em se tratando de dança e 71% quando diz respeito a exposições de pintura e escultura em museus. (<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/>, acesso em 31/05/2015).

¹⁷ A definição da missão, princípios e valores da Trupe, bem como a criação dos programas que regem as pesquisas do grupo, foi realizada no planejamento estratégico cultural do grupo no ano de 2013 e estão disponíveis no blog www.trupedetruoes.blogspot.com.br. Apesar de o termo planejamento estratégico ser empregado seguindo uma lógica empresarial, faço uso deste termo remetendo a uma prática metodológica relacionada ao campo da gestão cultural, utilizada para o nosso planejamento de trabalho na Trupe em que levantamos ideias de projetos artísticos e definimos os caminhos a serem trilhados para que estes projetos sejam realizados. Segundo a Professora Maria Helena Cunha – gestora cultural, consultora, pesquisadora, mestre em Educação pela FAE/UFMG, especialista em Planejamento e Gestão Cultural pelo Instituto de Educação Continuada (PUC/MG) e licenciada em História pela UFMG –, o planejamento estratégico cultural é a principal ferramenta de gerenciamento da gestão cultural. É um processo de trabalho que proporciona a sustentação metodológica para melhor direcionar as tomadas de decisão das instituições, buscando maior

ganharam outro lugar, transformando-se em um dos programas de pesquisa que envolve todas as atividades da Trupe, sendo este o *Programa de Intercâmbio Casa Aberta*, que promove encontros em diversos formatos entre grupos e artistas de várias linguagens cênicas, e o *Programa de Ações de Formação de Público e Espectador*, que desenvolve projetos com e para a comunidade em parceria com instituições públicas e privadas, como ONGs, institutos, escolas, secretarias de cultura, entre outros.

Trabalhei, nos últimos anos, em uma perspectiva de aliar as investigações desenvolvidas pelo meu grupo de teatro acerca da potencialidade das relações com o espectador às atividades de mediação artística, perpassando os estudos sobre Escola, Arte, Docência, formação de professores e formação de espectadores. E é nesse sentido que, para mim, o fazer teatral realizado por artistas-docentes remete à importância de se fazer teatro para ser professor de teatro. Tal discussão envolve tanto a dimensão docente quanto a nuance artística, na medida em que se considera o fazer teatral do artista-docente como fator fundamental para o engajamento em suas áreas de atuação. O teatro é uma arte prática e, como tal, não pode prescindir dessa perspectiva.

Isto posto, proponho-me, portanto, a refletir criticamente sobre propostas de mediação teatral com foco no espectador em idade escolar a partir de uma produção artística voltada para este público infantojuvenil. Para a realização deste exercício, tomo como principal referência as obras do Prof. Flávio Desgranges e suas investigações no campo da recepção teatral. Ao abordar a questão da mediação teatral, ele nos apresenta a seguinte definição:

As práticas de mediação teatral compreendem, assim, não somente procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes, mas abordam a formação de espectadores como uma questão que abrange as diversas etapas do evento teatral, desde a concepção artística até sua recepção pelo público. (DESGRANGES, 2010, p. 65).

otimização de recursos (humanos, materiais e financeiros) de forma inovadora, tornando-se um diferencial também para o campo da cultura. A autora ainda nos esclarece que a gestão cultural é uma profissão complexa que estabelece um compromisso com a realidade de seu contexto sociocultural, político e econômico e, para tanto, é preciso trazer à consciência que gerenciar e planejar não significa, em momento algum, intervir na liberdade de expressão individual ou de grupos artísticos, ao contrário, significa sintonizar ideias, compreender as realidades no entorno e no mundo, e dimensionar os recursos financeiros e humanos para tornar mais eficiente e eficaz a ação pretendida. (<http://www.cultura.rj.gov.br/curso-gestores-agentes/textos/planejplanacao.pdf>, acesso em 26/04/2016).

A partir desse breve histórico, pontuo que a principal questão presente nesta pesquisa refere-se à relação da escola com o teatro e/ou do teatro com a escola. Como os profissionais da educação podem contribuir para a legitimação do lugar da arte na instituição escolar e ampliar sua visão acerca do teatro infantojuvenil? Como esse professor pode fomentar o gosto do aluno pelo teatro e mediar o contato desse aluno com a linguagem teatral, gerando espaço no seu trabalho na educação para o desenvolvimento de um olhar crítico particular e também do aluno?

Do (des)encarceramento da(s) noção(ões) de infância e de teatro para crianças e jovens

As discussões sobre teatro para crianças e jovens têm se intensificado nas últimas décadas e, apesar de recentes se comparadas ao desenvolvimento do pensamento acerca do teatro tido como adulto, constituem parte de uma discussão geradora de tensões no campo das Artes Cênicas, assim como também ocorre com as discussões dos conceitos de infância e juventude. A questão do surgimento e da transformação das noções de infância foi abordada pelo historiador Philippe Ariès (1981). Ao fazer uma análise iconológica da Idade Média, Ariès percorreu as transformações dos sentimentos e das atitudes dos adultos em relação à criança, e aponta, em suas pesquisas, que o sentimento de infância¹⁸ era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo. (ARIÈS, 1981, p. 50).

A esse respeito, ao abordar a construção social desta primeira fase da vida do ser humano, o professor Manuel Jacinto Sarmento (2004) afirma que, para além da representação da infância a partir de um determinado momento na arte, pode-se

¹⁸ “Philippe Ariès, historiador francês, utiliza o termo sentimento de infância para se referir à postura adotada para com as crianças, entendendo-as como sujeitos diferentes dos adultos. Essa postura desenvolveu-se, inicialmente, com relação às crianças das classes mais elevadas (século XVI) e, posteriormente, estendeu-se às parcelas mais pobres da população”. (MAIA, 2013, p. 15).

observar, ainda que a institucionalização da infância no início da modernidade se deu pela conjugação de vários fatores.

Se, na arte, as meninas de Velazquez vêm ocupar o lugar vazio que essas crianças da forma adulta da escultura gótica evidenciavam na gritante ausência de traços de juvenilidade, na sociedade mais geral, a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 3).

Segundo o autor, a criação da escola, a reorganização do núcleo familiar para o cuidado dos filhos e a aceitação da infância como objeto de conhecimento fizeram com que surgisse um conjunto de saberes sobre a criança, abordagens comportamentais e pedagógicas. Com isso, podemos afirmar que a noção de infância e de juventude que temos hoje vem sendo construída historicamente, e que esses fatores, conforme anunciado por Sarmento (2004), potencializaram todos os seus efeitos.

[...] a criação da escola, o re-centramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância – radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potencializarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu e se universalizou, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controle infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e se desenvolvem exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com as normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global no plano normativo. (SARMENTO, 2004, p. 5-6).

Ademais, Sarmento (2004, p. 6) alerta pra o fato de que a normatização da infância potencializou, ao invés de anular, as “[...] desigualdades relativas à classe social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário que cada criança pertence”. Em uma entrevista concedida à Cristiane Marangon, logo após sua exposição em um congresso de Educação Infantil realizado em Maceió-AL, Manuel Sarmento discorreu acerca da possibilidade de definir tipos de infância e sobre a sua concepção de infância. Segundo ele, alguns autores dizem que é necessário falar de infância no singular para tratá-la como categoria social, no entanto, existem aqueles que trabalham com uma perspectiva interpretativa, que tende a pluralizar as formas de

infância¹⁹. Ao expor seu entendimento sobre infância nessa entrevista, concedida à Revista Educação, Sarmento (2011) afirma que:

Não é possível dizer que há uma única infância. Necessitamos articular as concepções para perceber o que é comum a todas as crianças. Na minha opinião, ela deve ser percebida como um grupo geracional, distinto do mundo adulto. As crianças são diferentes umas das outras e, nessa diversidade, há fatores sociais acentuados, que não são puramente individuais. [...] Vivemos em um tempo em que há uma coincidência de várias concepções – desde que a criança deve ser submetida a processos rigorosos de controle de autoridade, até a que ela, sendo um ser de direito, precisa ser respeitada na sua autonomia. Essas representações são bem diferenciadas e acompanham a história da humanidade nos últimos 250 anos. É possível dizer que há dois polos. Um deles é que a criança é um ser irracional e imoral e, por isso, deve ser submetida a processos de racionalização e moralização, que acontecem pela educação, seja familiar ou escolar. A outra concepção é que a criança é naturalmente boa e que, para educá-la, basta sustentar e apoiar seu desenvolvimento. Vale ressaltar que essas compreensões são produzidas, principalmente, na sociedade ocidental e disseminadas pelo mundo. É preciso que todos saibam que existem infâncias diferentes. No Brasil, por exemplo, há comunidades indígenas em que só se deixa de ser criança ao se tornar pai ou mãe.

Apesar dos avanços no reconhecimento e nas discussões sobre a infância, segundo Marina Marcondes Machado (2011, p. 31), ainda hoje há

em nossa cultura, um muro entre a criança e o adulto, bem como entre o teatro infantil e o teatro para adultos. Esse muro, como tantos outros, é histórico e diz respeito ao surgimento das primeiras noções de infância.

E as palavras de Marina Marcondes interseccionam-se às teorias de Ariès e Sarmento, e também aos estudos da escritora e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS Regina Zilberman contidos em seu livro *A literatura infantil na escola* (2003), em que ela apresenta um breve histórico das relações sociais e da infância. Segundo Zilberman (2003), se antes a criança estava inserida nos meios sociais e se relacionando com os meios de produção, a partir do século XVIII o adulto passa a impor a educação para o ser puro, conforme a teoria do bom selvagem, fazendo com que a criança seja afastada dos males e dos vícios sociais. Para a autora, esse processo pode ser chamado de “ilhamento” e a escola passa a representar este espaço de isolamento para formação do

¹⁹ Para maior aprofundamento dessa perspectiva pluralizada da infância, alguns artigos e livros publicados recentemente caracterizam-se como fontes relevantes. Textos como os de Sandra Corazza contidos nos livros *História da infância sem fim* (2000) e *Infância & Educação: Era uma vez... quer que eu conte outra vez?* (2002) contêm pistas, reflexões, discussões e apontamentos sobre o assunto.

indivíduo infantil. Diante desta nova prática social, a instituição escolar passa por reformas e abriga o nascimento da literatura para crianças. Se a educação passa a ser a finalidade única da criança, a literatura, assim como o teatro, adentra o ambiente escolar tendo como finalidade única a educação. Com isso, surgem conflitos que permanecem até hoje, tais como a desvalorização da arte para crianças dentro e fora do ambiente escolar, a produção de arte para este público totalmente fundada por necessidades didáticas e o desinteresse da criança pelas linguagens artísticas devido a esse viés estritamente pedagógico.

Nesse sentido, o ilhamento a que Zilberman (2003) refere-se está relacionado a uma necessidade burguesa de retirada da criança do ambiente social, afastando-a dos processos naturais da vida. Com o afastamento dessa criança do contexto social do ser humano, ainda hoje encontramos dificuldades ao tratar de temas relativos aos processos naturais e de produção do homem com esse público. Com o estabelecimento de barreiras ou muros entre a infância e a idade adulta, à primeira cabe a preparação para chegar à segunda, restando à criança a negação do simplesmente ser, mas a concepção de alguém que está em formação para vir a ser. Este modelo, surgido juntamente com o nascimento da burguesia no século XVIII, ainda prevalece atualmente, tendo a escola como uma ilha, em detrimento de representar a multiplicidade de infâncias e de crianças que também deve ser considerada. As diferenças de classes sociais podem ser um exemplo dos componentes das diferentes infâncias. Uma criança de classe social baixa convive diariamente com os processos produtivos e conflitos do mundo adulto, como a morte e a marginalidade. Não estou afirmando que as crianças de uma classe social privilegiada não convivam com questões como a marginalidade ou a morte, mas que a criança de uma classe social menos privilegiada está constantemente exposta a essas circunstâncias, muitas vezes sem nenhum tipo de mediação adulta capaz de contextualizá-la acerca da complexidade dessas questões. O que significa que, parafraseando Zilberman (2003), quanto mais baixa a classe social, menos separada torna-se a criança do adulto, e quanto mais destacada a classe social, maior será a separação entre o mundo infantil e o mundo adulto. A esse respeito, Sarmento (2005, p. 370) sinaliza:

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de

locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem.

Essas ideias permitem-nos concluir que os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. Sarmento (2005) também aponta o caráter contraditório presente nesse processo de delimitação da infância e afirma a necessidade de compreender que a noção de infância vive um processo contínuo de mudança e que as dimensões que compõem essa noção também variam em cada momento.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 366).

Nesse sentido, compartilho a análise de Sarmento (2005) em que ele apresenta a compreensão de que para falarmos de crianças, não podemos apenas considerar as gerações mais novas, mas a sociedade na sua multiplicidade, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos.

Apesar das transformações e evoluções que os conceitos de infância e de teatro infantojuvenil vêm perpassando com o passar do tempo, o que se destaca, atualmente, é, ainda, a prevalência de uma concepção “infantilizada”, que idealiza a criança como um indivíduo incompleto que só alcança plenitude na fase adulta. Isto posto, entendo que a problemática dos dias de hoje está centrada na busca pelo entendimento de que o que tem sido feito, muitas vezes, não está relacionado propriamente às crianças e aos jovens, mas à ideia que nós, os “grandes”, temos deles amparada por uma imagem idealizada da infância ou dos adultos que queríamos ser. Nesse sentido é que surge, por exemplo, a sociologia da infância e o seu esforço teórico principal de mudança de perspectiva ou paradigmática.

Ao pensar esta temática, o desafio que se coloca está ligado à necessidade de pensar o universo infantil sem cair no infantilismo, e, principalmente, sem fazer distinções de qualidade entre o que é próprio para os “pequenos” ou para os “grandes”. A percepção da infância, por sua vez, pode levar em consideração que esta fase caracteriza-se por uma forma particular do indivíduo estar no mundo, considerando, ainda, o seu contexto social, proporcionando, consequentemente, uma melhor aproximação do entendimento do que pode ser uma produção artística voltada para este público. A esse respeito, a escritora argentina Graciela Montes (2001), ao escrever o livro *El corral de la infancia*, apresenta seu pensamento acerca da infância: um período da vida público e privado ao mesmo tempo, e essa delimitação é dada por aqueles que representam o poder e a autoridade adulta. Com isso, para a escritora, a infância está fechada em um curral com o pretexto de ser protegida, mas está ao mesmo tempo privada de sua liberdade. Sobre a lida dos adultos com esta temática, ela afirma:

A relação entre os grandes e os pequenos não é um campo sereno, mas ao contrário, uma região difícil e acidentada, e um pouco obscura, onde sopram ventos e tensões; um nó complexo e central a toda nossa cultura, que seria bobo pretender explicar em poucas palavras. Límito-me a dizer que nossa sociedade não tem confrontado, serenamente, como o tema merece, sua imagem oficial da infância com as relações objetivas que são propostas às crianças, porque uma coisa é falar de infância e outra muito diferente é lidar com crianças. [...] Hoje apenas estamos aprendendo a questionar algumas das muitas hipocrisias com que ocultamos nossa relação com a infância. Pelo menos hoje o infantil é problemático. (MONTES, 2001, p. 19, tradução minha).

Não pretendo fazer, aqui, uma abordagem histórica ou psicológica sobre o desenvolvimento desses conceitos ou das produções teatrais voltadas para este público, apenas problematizar a questão a partir da minha experiência e apresentar sob qual perspectiva tem se desenvolvido o trabalho da Trupe de Truões na criação de espetáculos infantojuvenis. Com isso, penso que seja possível continuar aprendendo a questionar de forma mais contundente as hipocrisias com que ocultamos nossa relação com a infância, conforme abordagem da escritora Graciela Montes (2001). Dessa maneira é que me disponho a compreender e repensar os caminhos propostos pela Trupe de Truões para o espectador infantojuvenil, pois entendo que ao lidar com crianças e jovens e produzir um espetáculo para este público, estamos também expandindo e expondo nossas ideias

sobre infância e juventude. Sendo assim, a partir da percepção de que no campo das produções voltadas para esse público prevalece uma concepção infantilizadora que desconsidera sua capacidade de ler os signos presentes na obra, faço minhas as palavras de Flávio Desgranges (2010, p. 88), ao perguntar: “como formar espectadores sem que haja de fato, na obra artística, um efetivo desafio estético?”.

É na infância que o caráter do ser humano começa a ser formado, por isso, muitos acreditam que tudo que permeia o universo da criança deva ter algum fundamento moral e ético. Por essa razão, não é raro no teatro a reprodução de peças que de alguma maneira reforcem a educação das crianças de acordo com os valores considerados importantes em cada época. Com isso, diante da necessidade (dos adultos) de adequar a linguagem teatral ou os temas abordados para este público específico, o que ocorre é uma pasteurização da obra, fazendo com que ela perca sua função artística que, por natureza, incomoda e desestrutura. Isso se dá pela necessidade daqueles que produzem teatro para este público de não contrariarem os adultos que, por sua vez, determinam o que é bom para a criança, afastando dela qualquer coisa que incomode ou choque. Logo, o principal desafio para pensar em teatro para crianças não é apenas encarar a infância como tal, mas, sim, recriá-la constantemente.

Como um grupo que se propõe a pensar e fazer teatro infantojuvenil, a ideia que norteia nossa prática é a de que antes mesmo de ser teatro para crianças, o que fazemos é teatro, ou seja, também é para adultos. Sendo assim, cabe-nos a responsabilidade de refletir sobre suas funções e fazê-lo independentemente da faixa etária do público, em consonância com o que aponta Desgranges (2010, p. 86):

Abrir as portas das salas de teatro ao público infantil, convidando a criança espectadora ao diálogo estético, não significa construir determinada forma de teatro, tendo por base a busca de uma linguagem ‘específica’, adequada a seu gosto e capacidade compreensiva, mas tão somente fazer teatro, com a liberdade, inquietude e investigação de linguagem próprias ao fazer artístico, estimulando um debate em que o espectador infantil também participe, estabelecendo um diálogo, encontro entre adultos e crianças, convidando a todos a refletir sobre os problemas do mundo contemporâneo, nossos questionamentos, a partir de diferentes pontos de vista, diversos enfoques.

Considerando o diálogo com os pensadores acima citados, a partir desse subsídio teórico-conceitual e de acordo com minhas experiências como professor e ator de teatro

para infância e juventude, chego à conclusão de que as Artes Cênicas ligadas a este espectador criança/jovem/adolescente possuem particularidades. Por um lado, é teatro como qualquer outra manifestação teatral, mas, por outro lado, trata-se de um teatro particular, já que o público para o qual é dirigido é particular, tem suas próprias identidades, suas necessidades e suas formas de confrontar e enfrentar o mundo a partir do jogo simbólico de significações, por excelência. Nesse sentido, penso que o respeito daqueles que produzem teatro para este público deve ser o princípio do trabalho artístico voltado para a sensibilidade da criança, considerando-a como ser que pensa e percebe o mundo de forma diferenciada, a seu modo e em consonância com o tempo, condições e lugar onde vivem. Por conseguinte, o teatro levado à criança e ao jovem, seja na sala de espetáculos ou no ambiente escolar, deve ter como premissa a sua natureza artística, admitindo a sua função como obra de arte.

Nessa perspectiva, aqueles que estão de fato comprometidos com o desenvolvimento de uma revolução no pensamento do teatro voltado para crianças e jovens propõem que essa produção seja fixada no caráter poético da arte, na imaginação, nos jogos e, principalmente, constitua-se como uma experiência transformadora, sem a necessidade de um entendimento único. Ou seja, temos de desviar a criança da formação de falsas concepções, contribuindo para o desenvolvimento do seu gosto pelo teatro, vinculando o respeito que o teatro demanda, elevando, portanto, o nível artístico das produções e, consequentemente, das novas gerações de espectadores teatrais, assim como anunciado por Stanislavski citado por Koudela (2008, p. 2), em sua resposta ao questionamento acerca de como deveria ser o teatro para crianças: “igual ao dos adultos, só que melhor”.

Ações de formação de público e espectadores no espaço escolar

“Só cheguei a um estado tão afortunado depois de haver vencido, durante muitos anos, todos os desafios que a imaginação pode conceber. Sim, meus senhores – disse ele, dirigindo-se a todos os presentes –, posso lhes assegurar que esses desafios são tão extraordinários que dissipariam, nos homens mais ávidos de riquezas, a ânsia fatal para atravessar os mares para adquiri-las.

Não devem ter ouvido falar senão de uma maneira confusa a respeito de minhas estranhas aventuras e dos perigos que corri no

mar, durante as sete viagens que fiz.” (As aventuras de Simbad, o Marujo – Histórias das Mil e Uma Noites)

Graças à sua astúcia e perspicácia, Simbá é um marujo que conseguiu superar extraordinários desafios surgidos em cada uma das viagens marítimas que fez. Com isso, alcançou as tranquilidades de um estado afortunado de riquezas materiais e também de experiências vividas. Essa é uma dentre as tantas fascinantes *Histórias das Mil e Uma Noites* contadas por Sheerazade ao sultão Shariar.

Após descobrir a traição de sua sultana, Shariar manda matá-la e decide desposar uma nova donzela do seu reino a cada noite, de modo que, ao amanhecer, fossem sacrificadas como forma de vingança ao seu sofrimento, causado pela traição da primeira esposa. Porém, Sheerazade decide se oferecer em casamento ao sultão na tentativa de livrar o reino da terrível sentença. Com seu encanto e destreza na contação de histórias, ela consegue fasciná-lo contando a ele, noite após noite, lendas, histórias e aventuras, a ponto de o fazer suspender os sacrifícios e torná-la sua nova sultana. A história de *Simbá, o marujo*, contada por Sheerazade e recontada teatralmente pela Trupe de Truões, é a obra cênica em torno da qual giram ações de formação de espectadores no espaço escolar desenvolvidas no projeto analisado nesta pesquisa.

Eu tenho um encanto particular pelas épicas aventuras vividas pelo valente marinheiro nas suas viagens pelos mares. A forma como o marujo soluciona cada uma das situações em que se envolve e as experiências por ele adquiridas em suas viagens marítimas remetem-me ao meu próprio percurso de desenvolvimento individual e no projeto de formação de espectadores analisado neste estudo. Repensar as relações com o espectador e as possibilidades de o preparar para uma melhor compreensão da linguagem cênica e para interagir nesse discurso, construindo sentidos, configura-se como um leque de situações que, ao serem solucionadas, proporciona aos envolvidos a elaboração de conhecimento por meio da experiência, como numa viagem pelo mar, em que se estabelece o ponto de partida, a rota e o destino, contudo, o que se encontrará pelo caminho será sempre um mistério. Ora, se o teatro é uma das formas de manifestação artística que ultrapassa as gerações, ouso dizer que esta arte fascina a humanidade tanto quanto o desejo de descobrir os segredos e mistérios além-mar. Como homem de teatro que sou, valho-me desta fantástica história para me assumir como um

navegante e, assim, falar das riquezas acumuladas após viver minhas próprias aventuras e também extrair delas as mais ricas experiências.

Assim como este marujo destemido, ávido por aventuras e voltando sempre delas abastecido de riquezas e conhecimentos, venho ao longo de minha trajetória artística e docente atravessando os mares da linguagem teatral a fim de, ao final de cada viagem, retornar ao meu ponto de partida afortunado, após vivenciar desafios extraordinários que envolvem as múltiplas facetas desse ofício. Destaco o caráter multifacetado do fazer teatral, pois, como artista-docente, minhas experiências estiveram sempre situadas num campo que me coloca em contato com questões que se relacionam tanto à formação atoral quanto ao ensino (ou lugar) da arte e do teatro na escola. A narrativa de Sheerazade sobre o marujo inicia-se com o próprio Simbá relatando suas aventuras a um pobre carregador que, ao passar diante de sua casa em um dia de muito calor, para na frente da suntuosa mansão para descansar, sente o cheiro de água de rosas e ouve as festividades vindas do interior da residência. Na mesma hora, o pobre carregador protesta aos céus sobre o que fez aquele homem para obter um destino tão agradável enquanto ele carregava o fardo de um destino tão rigoroso. Ao ouvir tal questionamento, Simbá convida o homem para adentrar sua morada e esclarece que não fora sem sofrimento e trabalho que havia adquirido as comodidades e tranquilidades das quais usufruía. Não há outra forma de registro das viagens de Simbá além de suas próprias recordações e memórias. As evidências e os vestígios ficaram gravados no corpo e na mente daquele que tripulou as embarcações, ora navegando em águas calmas, ora lutando para escapar dos perigos do mar bravio.

Da mesma forma pretendo, com a narrativa de minhas experiências, compartilhar os desafios enfrentados ao navegar pelos mares da recepção teatral com as propostas de formação de espectadores no espaço escolar empreendidas pela Trupe de Truões no projeto *Simbá nas escolas*, com o intuito de revelar os caminhos trilhados para a conquista do saber adquirido por mim nessas riquíssimas experiências. Escolas e espectadores são mares, pois guardam infinitos mistérios para serem descobertos e explorados e que não se resumem às experiências por mim vividas, no entanto podem, através do meu relato de experiência e do compartilhamento de informações significativas, ajudar-se com a experiência do leitor a ponto de produzir uma nova

experiência, ligada a uma realidade prática. Nesse processo de escrita reflexiva, farei ao mesmo tempo uma descrição das etapas de elaboração e execução do projeto, bem como uma reflexão em diálogo com pensadores que contribuem para a discussão das relações com o espectador no fenômeno teatral.

Simbá nas escolas

O projeto *Simbá nas escolas* foi criado para ser mais uma tentativa, na busca pela sobrevivência com o trabalho teatral, de viabilizar o desejo dos integrantes da Trupe de Truões de investigar e aprofundar reflexões e práticas sobre formação de espectadores no espaço escolar, além de poder contribuir para o fortalecimento do processo formativo de jovens espectadores de teatro em Uberlândia-MG. As iniciativas desse projeto buscaram investigar a escola como espaço potencial para repensar as relações com os espectadores infantojuvenis através de reflexões e práticas acerca da linguagem teatral. A proposta teve como ponto de partida o entendimento de que esta arte concretiza-se, essencialmente, por meio do encontro com o espectador, e que seu papel neste fenômeno requer sua participação como co-criador no exercício de atribuição de sentidos na obra cênica. Dito isso, podemos afirmar que o espectador é um elemento fundamental para a concretização do acontecimento teatral, que pode ser entendido como aquilo que ocorre entre o ator e o espectador e nunca estará completo enquanto obra de arte teatral se não contemplar a observação da plateia que completa, com sua percepção e subjetividade, a obra apresentada.

Ao ser convidado para abordar o tema da condição do espectador em uma palestra proferida no 5º *International Sommer Akademie* de Frankfurt para um grupo de artistas dedicado a esse tema, o professor e filósofo francês Jacques Rancière se viu diante do desafio de discorrer acerca das ideias da igualdade de inteligências e a respeito de como um ignorante pode ensinar outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe, contidas no seu livro intitulado *O mestre ignorante* (2004). Em um primeiro momento, o autor pergunta-se sobre que uso dar à teoria excêntrica de Joseph Jacotot, relatada no livro, no âmbito da reflexão artística contemporânea. No entanto, a ausência de relações evidentes logo se tornaram possíveis para que se produzisse um distanciamento radical

dos pressupostos teóricos que sustentam os debates sobre as formas do espetáculo teatral que colocam corpos em ação diante de um público. A lógica da emancipação intelectual aplicada à relação entre mestres e aprendizes estabelece-se, então, como o fio que percorre a crítica sobre a posição paradoxal atribuída ao espectador ao longo do tempo.

A percepção, por parte do autor, da existência desse paradoxo surge das suas observações acerca de uma condição proposta ao espectador como sendo aquele que olha para um espetáculo. Se tomado esse sentido, a condição do espectador seria algo negativo, por duas razões: olhar é o oposto de conhecer e o oposto de agir. A primeira razão entende que o espectador desconhece a realidade do processo de produção do que é colocado diante dele no espetáculo, já a segunda razão sugere que cabe a ele permanecer imóvel diante do que lhe é apresentado. Logo, o paradoxo nasce da não existência do teatro sem o espectador. No entanto, para Rancière, nem a visão platônica de que teatro seria uma cena de ilusão e passividade, nem a visão dos críticos de que os assistentes tornem-se participantes ativos em vez de serem observadores passivos dão conta do papel do espectador no teatro numa perspectiva de emancipação intelectual/espectatorial. Diante disso, as ideias contidas na obra *O mestre ignorante* ajudaram Rancière a reformular o jogo de equivalências entre, por exemplo, olhar e passividade, e de oposições entre, por exemplo, atividade e passividade.

Sob a perspectiva do livro, a relação pedagógica do embrutecimento é descrita como a existência de uma distância permanente entre a posição do mestre e a do ignorante. Já a emancipação intelectual aponta para a igualdade das inteligências, em que o ignorante não precisa transpor um abismo entre a sua ignorância e o saber do mestre, mas apenas cruzar o caminho daquilo que já sabe até aquilo que ignora, apreendendo, aos poucos, a relação entre o que ignora e o que sabe. Dessa forma, o mestre ignorante é aquele que ignora a noção de inteligências desiguais, bem como fronteiras e hierarquias fixas nas posições do mestre e do ignorante.

Para Rancière (2004; 2012), a convicção da existência de fronteiras que separam as posições do espectador como sendo passiva e a do artista como ativa assemelham-se à prática dos pedagogos embrutecedores, relatada no livro *O mestre ignorante* e recontada em *O espectador emancipado*. Essa distância pode ser entendida como “o abismo que

separa duas posições" (RANCIÈRE, 2012, p. 16). Com isso, ele nos pergunta: até que ponto que não é a tentativa de suprimir essas distâncias que cria a própria distância? E continua:

O que permite declarar inativo o espectador que está sentado em seu lugar, senão a oposição radical, previamente suposta, entre ativo e passivo? Por que identificar olhar e passividade, senão pelo pressuposto de que olhar quer dizer comprazer-se com a imagem e com a aparência, ignorando a verdade que está por trás da imagem e a realidade fora do teatro? Por que assimilar escuta e passividade, senão em virtude do preconceito segundo o qual a palavra é o contrário da ação? Essas oposições – olhar/saber, aparência/realidade, atividade/passividade – são coisas bem diferentes das oposições lógicas entre termos bem definidos. Elas definem propriamente uma divisão do sensível, uma distribuição apriorística das posições e das capacidades e incapacidades vinculadas a essas posições. Elas são alegorias encarnadas da desigualdade. (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Diante dessas questões, Rancière (2012) afirma que, considerando a emancipação intelectual, podemos ponderar que olhar também é agir. É preciso compreender que olhar é já uma ação, a ação de observar, selecionar, comparar, traduzir e interpretar, de criar uma ideia original daquilo que se observa. O espectador “compõe o seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente” (RANCIÈRE, 2012, p. 17), tal como fazem os atores, os dramaturgos ou encenadores. Não há desigualdade, mas uma igualdade de subjetividades que vivenciam a experiência estética.

Ao desconstruir o binômio ativo-passivo, o autor discorre de forma muito esclarecedora sobre o espectador participante e sobre a necessidade de atores e espectadores estarem juntos num esforço de atribuir um sentido ao que se apresenta. Diante disso, acredito que o lugar-escola torna-se fecundo para a proposição de experiências teatrais capazes de borrar as fronteiras entre os espaços de emancipação conjunta de atores e espectadores. Estas questões referem-se à pedagogia do espectador, que visa investigar a relação entre o teatro e a educação com vistas para a formação de espectadores. Nesse sentido, o que tenho buscado através da minha prática e do estudo de algumas experiências é a descoberta dos meios para reconhecer a presença e ouvir a voz do espectador, em consonância com o que preconiza Desranges (2010, p. 28):

A pedagogia do espectador não é questão somente para pedagogos. A capacitação do público para participar ativamente do evento teatral está

fundamentalmente vinculada à proposição artística que lhe é dirigida, e se estabelece também pela maneira como o artista trabalha e comprehende o ponto de intersecção entre a cena e a sala. A atuação do espectador não se efetiva sem o reconhecimento de sua presença. A voz desse outro integrante do diálogo situado na plateia só pode ser ouvida se a palavra lhe for aberta. Seu interesse em enfrentar o debate estético proposto na obra está diretamente ligado à maneira como o artista o convida, provoca e desafia a se lançar no diálogo.

É nesse seguimento que me proponho a refletir sobre os procedimentos artístico-pedagógicos do projeto *Simbá nas escolas*, na perspectiva de reforçar a ideia de que o contato do espectador com a linguagem teatral favorece um melhor aproveitamento do espaço de diálogo na fruição da obra de arte, compartilhando, novamente, aspectos apresentados por Flávio Desgranges, reafirmados por Taís Ferreira (2006):

[...] uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença do outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa deste jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, na sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e de formular um juízo próprio de sentidos. (DESGRANGES, 2003, apud FERREIRA, 2006, p. 15).

O projeto *Simbá nas escolas*, aprovado pela Lei Rouanet, esteve sujeito à captação de recursos para que pudesse ser realizado. Foi inscrito em um edital de apoio a projetos socioculturais em busca de verba para sua execução, contudo obtivemos, por meio deste edital, apenas 25% do valor total, o que fez com que sua realização fosse resumida a um quarto do que fora previsto inicialmente. Isso nos obrigou a fazer uma readequação orçamentária que impactou na quantidade de escolas participantes, passando de quatro para uma, já que não conseguimos outro patrocinador. Após a captação e readequação, a primeira etapa de realização consistiu na formalização das parcerias e contratação de alguns serviços. Com a redução do orçamento previsto, os artistas-docentes da Trupe assumiram, além das funções artísticas e pedagógicas, funções de produção, divulgação, atividades contábeis, entre outras necessárias para a execução do projeto, mantendo apenas a contratação de serviços e de profissionais como designer gráfico, impressão gráfica, aluguel do teatro, transporte, registro final e edição de material audiovisual. Naquele momento, a experiência da realização do projeto era tão importante quanto os

ganhos financeiros com este trabalho, por isso fizemos todos os esforços para que ele pudesse ser realizado, mesmo que o fosse parcialmente.

O passo seguinte foi a busca pela escola para compor o projeto. Imaginávamos que essa seria uma tarefa simples, mas não foi bem assim. As primeiras tentativas de formalizar esta parceria foram feitas diretamente nas escolas, pois não conhecíamos outra forma de propor a realização de um projeto na escola que não fosse por meio de um contato direto com a instituição. No ato de elaboração do projeto, apesar de prever a participação de escolas, esse contato não foi feito previamente, o que dificultou a formalização de parceria quando o projeto já estava aprovado e captado. Como estávamos há pouco tempo com nossa sede em funcionamento, inicialmente buscávamos escolas localizadas no mesmo bairro ou em bairros vizinhos para que pudéssemos chamar a atenção da comunidade por meio do projeto para a existência desse novo espaço cultural da cidade. No entanto, essas tentativas não foram bem sucedidas já que, em um primeiro momento, as escolas interessavam-se pela proposta de levarem seus alunos ao teatro, porém desistiam quando eram informadas das atividades voltadas para os professores como condição para que os alunos assistissem à peça.

O principal fator para essa desistência esteve ligado ao fato de que nenhuma escola poderia considerar a participação dos professores nas oficinas como parte de sua carga horária de trabalho semanal e, menos ainda, comprometer-se com a participação “voluntária” desses professores fora do horário de trabalho. Como a oficina com os professores era uma das etapas de experimentação artístico-pedagógicas presentes na realização do projeto, não poderíamos correr o risco de formalizar uma parceria com um instituição cuja diretoria não fomentasse a participação dos professores. Esta constatação ganhou ainda mais força no momento em que as escolas que acabaram participando do projeto demonstraram inúmeros esforços para garantirem sua participação tanto na ida dos alunos ao teatro quanto na participação dos professores nas atividades formativas, mas isto só foi possível pela intermediação de uma instância superior ligada à Secretaria Municipal de Educação da cidade.

Fiquei um pouco surpreso com a situação, pois, para a elaboração do projeto, levamos em conta o interesse constante das escolas em levar seus alunos ao teatro, porém não consideramos o fato de que a escola tinha as suas próprias prioridades e a

participação de professores em uma oficina de teatro não seria necessariamente uma delas. Nesse momento, clareava-se a natureza do interesse inicial das escolas que desistiram. O desejo de participação no projeto, motivado pela ida dos alunos ao teatro, não estava relacionado necessariamente ao reconhecimento da importância do contato de seus alunos com as linguagens artísticas como parte de sua formação, mas de simplesmente oferecer alguma atividade cultural como recreação que quebrasse a rotina escolar. Não quero fazer um julgamento de valores acerca do interesse da escola em apenas levar os alunos ao teatro, pois há muito potencial nessa atividade “isolada”, principalmente se retomarmos o pressuposto de que muitas crianças têm no ambiente escolar as suas primeiras oportunidades (quando não são as únicas) de fruição de uma obra de arte. No entanto, no contato com essas primeiras escolas, a partir do momento em que a ida dos alunos ao teatro fora apresentada atrelada a uma proposta de oficina para professores para a realização de um trabalho de contextualização e alargamento da experiência estética de fruição do espetáculo, por meio de um trabalho desenvolvido previamente e pós-peça em sala de aula, o interesse transformou-se em inúmeras dificuldades. Há de se considerar a dinâmica própria do sistema em que os espaços de educação estão inseridos. Por isso, cabe destacar que as dificuldades de participação das escolas eram pertinentes, pois, como citado anteriormente, não seria possível liberar os professores de suas atividades com os alunos uma vez que as escolas não teriam como substituir esses professores devido à falta de profissionais para isso. Outro fator em destaque esteve relacionado à proposta das oficinas acontecerem no período da noite, o que contribuiu para que os diretores das escolas não se comprometesssem com a participação dos professores uma vez que a atividade ocorreria fora do horário de trabalho e de forma não remunerada. Apesar disso, quero compartilhar minhas experiências anteriores a este projeto em que pude trabalhar em escolas que, mesmo diante de dificuldades, “driblaram” o sistema político educacional e as relações trabalhistas a fim de garantir em seu espaço a realização de projetos artísticos extracurriculares. Nessas escolas, o principal diferencial esteve ligado às pessoas que ocupavam cargos de direção e coordenação pedagógica que, ao reconhecerem o potencial de contribuição de determinadas propostas, seja para alunos e/ou para professores, mobilizavam esforços para que os projetos fossem desenvolvidos em suas

instituições de ensino. Ao relembrar essas dificuldades de convencimento à participação das escolas nesse projeto, apesar de legitimar os argumentos das escolas que desistiram, reconheço-me na discussão de Desgranges, constatada por Taís Ferreira (2006):

[...] a escola, enquanto espaço eminentemente pedagógico, mesmo que todas as instâncias percorridas e ocupadas pelo sujeito atuem pedagogicamente na formação de suas identidades e subjetividades, ainda não assumiu a necessidade de formar seus alunos também como espectadores, seja do teatro como dos tantos artefatos audiovisuais veiculados pela mídia, dos tantos ‘espetáculos’ que fazem parte da cotidianidade contemporânea, ignorando que formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. (DESGRANGES, 2003, p. 17 apud FERREIRA, 2006, p. 3).

Diante dessas dificuldades, após inúmeras tentativas, tomei conhecimento e decidi entrar em contato com o *Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE* e descobri que sua atuação é vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, e que se trata de um órgão responsável por executar atividades de capacitação e aperfeiçoamento dos professores municipais e demais profissionais da educação na cidade. Em conversa com a coordenadora do CEMEPE no dia 03 de agosto de 2010, esclareci qual era o escopo do projeto e a proposta da oficina para professores e, mais uma vez, logo surgiu o interesse, também pelo formato do projeto, mas, principalmente, pelo fato de que não haveria nenhum tipo de custo para adesão à proposta. Segundo relatos da coordenadora, os recursos destinados ao CEMEPE para a realização de projetos que envolvam outros profissionais que não sejam aqueles da própria instituição são escassos. Por se tratar de um órgão que lida com o aperfeiçoamento dos educadores da rede municipal, não foi difícil encaixar as oficinas para os professores na carga horária que eles já teriam que cumprir em atividades formativas exigidas para os profissionais da educação do município. Dessa forma, não mais teríamos que lidar com as dificuldades de participação dos professores nas oficinas.

Para que pudéssemos identificar quais escolas teriam o perfil desejado para participação, abrimos mão de atender às escolas localizadas nas imediações da nossa sede e adotamos como critérios a escolha de escolas que, naquele momento, não estavam recebendo nenhum outro projeto relacionado às linguagens artísticas, a localização periférica e o perfil socioeconômico de baixa renda dos alunos, pois, para nós,

seria importante identificar o impacto do projeto em um público que apresentasse muitas dificuldades de acesso aos bens culturais, e, através do CEMEPE, foi possível saber em quais setores da cidade estavam essas escolas onde os alunos tinham pouco ou quase nenhum acesso a atividades culturais.

Como o orçamento do projeto havia sido reduzido, poderíamos atender apenas uma escola, porém a diretora do CEMEPE aceitou custear os gastos para a participação de mais outra escola localizada em um distrito da cidade que atende basicamente alunos da zona rural, filhos de trabalhadores rurais e moradores de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Neste caso, as professoras já teriam o transporte para participar das atividades formativas no CEMEPE, ficando a cargo da diretora da instituição disponibilizar apenas o transporte dos alunos da escola até o teatro. Assim, foram definidas as escolas que seriam atendidas pelo projeto: Escola Municipal Domingas Camin e Escola Municipal do Bairro Shopping Park.

Ao todo, participaram do projeto 20 professoras, aproximadamente 600 alunos e 1.300 familiares. Finalizada a produção do projeto com a definição das escolas participantes, iniciamos a primeira etapa, referente aos estudos sobre formação de espectadores e planejamento das oficinas para os professores conjuntamente com o coordenador pedagógico. No capítulo que se segue, faço uma análise reflexiva de cada uma das etapas desse projeto a fim de compreender as potencialidades e as lacunas que nem sempre são notadas no momento em que as experiências são vividas. Para isso, foram adotados como procedimentos para este exercício de análise e reflexão a descrição das situações vividas, o compartilhamento de depoimentos de envolvidos, bem como o uso dos registros/vestígios desta experiência. Por isso, reafirmo tratar-se do retorno a uma experiência vivida por mim, artista-docente, no contexto de um grupo de teatro que se propõe a investigar processos artístico-pedagógicos com foco no espectador teatral.

A análise reflexiva desta experiência tem como objetivo detectar os pontos positivos e os pontos de tensão contidos na proposta. O distanciamento temporal do momento em que foi realizada torna possível uma reflexão memorial que se alicerça no percurso formativo e profissional do pesquisador. Trata-se, portanto, de uma tessitura sobre as exigências do ato de ensinar relacionadas à figura do artista-docente de teatro.

Nesse caso, minha perspectiva desse ato de ensinar converge com a proposição do educador Paulo Freire (1996, p. 153), em que ele salienta:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de sei tudo, de que sou o 'maior'. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que estou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Somado a isso, em conformidade com Jorge Larrosa (2014), esta pesquisa propõe-se a registrar e refletir sobre um saber advindo da experiência vivida e da necessidade de cada indivíduo de estar aberto aos acontecimentos, ou seja, sobre o

[...] modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2014, p. 32).

Ao final do processo de análise, que será compartilhado no próximo capítulo deste estudo, apresentarei a minha atribuição de sentidos a essas experiências vividas em cada uma das etapas de desenvolvimento do projeto *Simbá nas escolas* na perspectiva de um artista-docente que teve de se tornar espectador, despir-se de sua condição de educador, para que o acontecimento teatral pudesse fazer sentido para ele também, para que fosse também sujeito da experiência.



RECONSTRUINDO
VESTÍGIOS
DE UMA
EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, a partir do projeto *Simbá nas escolas*, desenvolvido com meu grupo de teatro no ano de 2010 na cidade de Uberlândia-MG, conforme anunciado anteriormente, busco compartilhar experiências e refletir sobre as possibilidades de formação de espectadores no espaço escolar. O foco das minhas análises está voltado para a estrutura do projeto e seu eixo central: as possibilidades de mediação teatral no diálogo entre o espectador e a obra cênica. Essa investigação principia com as ações realizadas em parceria com duas escolas públicas da cidade de Uberlândia, que propiciaram aos envolvidos, artistas-docentes, professores, alunos e familiares, experiências relacionadas à linguagem teatral. A realização destas experiências aponta para a mediação como caminho possível para aguçar a leitura autônoma do espectador e também gerar espaços de recriação da obra ou de novas construções estéticas. Com essa premissa, inicio esse exercício de análise.

Minha primeira inquietação nesse processo de estudo esteve relacionada à necessidade da produção e organização de registros para se atingir uma visão mais detalhada de uma experiência artística. Com o decorrer de seis anos passados desde a realização do projeto, ao retornar a ele, vi-me como um pesquisador arqueólogo em busca de vestígios materiais capazes de reavivar e compor, com a minha memória, a (re)construção dos saberes relacionados a essa experiência. Isso se deu pelo fato de que, no ato de elaboração do projeto ou mesmo na sua execução, não havia da minha parte e de nenhum dos outros integrantes da Trupe a intenção de um estudo acadêmico dessa experiência, o que fez com que, naquele momento, deixássemos de lado a prática de um registro criterioso, organizado e contínuo das etapas do trabalho que foi realizado. Até o ano de execução do projeto, ainda não havia uma prática estruturada de registros das ações do grupo por parte de seus integrantes. Com isso, no caso desse projeto, o pouco que se tem foi feito despretensiosamente por diferentes pessoas e sem o cuidado de os reunir e/ou arquivar organizadamente, o que ocasionou a perda de alguns registros em arquivo e informações que poderiam contribuir para essa análise, além de compor a memória do próprio grupo.

Anos mais tarde, ao identificar a possibilidade da realização de estudos relacionados ao campo da recepção teatral e às práticas da Trupe de Truões, pude identificar não só a importância de se pensar os registros como fonte para uma pesquisa

acadêmica, como também para a composição da memória de um grupo de teatro. De lá para cá, pude ter uma melhor compreensão de que o registro de uma prática teatral qualifica o trabalho realizado e permite que ele atinja as pessoas que não foram cúmplices do ato, mas que podem ser afetadas por suas evidências.

Ao mesmo tempo em que percebo hoje a importância desses registros, é possível compreender o percurso de amadurecimento do grupo, não só ligado à sua pesquisa artística e/ou de ensino de teatro, mas também relacionado à sua forma de organização dos registros de sua prática teatral. Hoje, seis anos após esta experiência, a Trupe não só se preocupa com variadas formas de registrar suas práticas, como também na maneira de recuperação da memória do grupo desde sua fundação. Ao chegar a esse entendimento, compartilho da percepção do pesquisador e crítico teatral Valmir Santos²⁰ ao abordar a questão da historiografia do teatro de grupo. Para ele, essa é uma empreitada em que os próprios integrantes podem se debruçar sobre as suas gradações estéticas a fim de capturar o espírito de época em que são forjados. Segundo o pesquisador, desse modo torna-se possível subsidiar a leitura da história recente no antes, no durante e no pós-cena. Ele ainda afirma que se trata de uma iniciativa capaz de conjugar pensamento crítico e memória rente aos processos criativos, pois “na ausência de um sistema de cultura em que a noção de arquivo subverta a tradição de efemeridade das artes cênicas, cabe aos criadores protagonizar e testemunhar seus atos.” (SANTOS, 2012, p. 38).

Ainda a esse respeito, pude enxergar a Trupe de Truões, no momento de execução do projeto, da mesma forma que o ator, pesquisador teatral e jornalista Leidson Ferraz²¹ avista a questão dos registros ao tratar da preservação da memória da cena teatral no Nordeste. Ele afirma que “todos, sem exceção, sabem da importância do registro de suas atividades e das impressões colhidas sobre o trabalho que desenvolvem, mas poucos conseguem desenvolver ação mais concreta nesse sentido.” (FERRAZ, 2012, p. 47). Apesar de identificar na proposta do projeto *Simbá nas escolas* um potencial de aprimoramento da prática e do olhar dos integrantes da Trupe para as relações com o espectador, os

²⁰ SANTOS, Valmir. O grupo enquanto sujeito e narrador. **Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, n. 9, p. 37-46, nov. 2012.

²¹ FERRAZ, Leidson. A cena teatral do Nordeste: apontamentos sobre o que não se deve esquecer.... **Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, n. 9, p. 47-58, nov. 2012.

registros das atividades, bem como o recolhimento das impressões causadas, naquele momento, não foram desenvolvidos a contento.

Ao analisar essa primeira questão, relacionada à (in)existência de registros capazes de auxiliar minha pesquisa acadêmica, refino a minha compreensão de que a preservação de uma arte através de registros como fotografias, diários, depoimentos, entrevistas, gravações de áudio e vídeo, programas, cartazes, recortes de jornais, entre outros, uma vez compartilhada em livros, revistas, páginas virtuais, documentários, estudos acadêmicos, exposições, centros de documentação e acervos públicos podem fazer a ponte entre passado e presente, com olho no futuro.

Uma vez abordada essa questão do registro, retorno às reflexões sobre o projeto e suas ações relacionadas à recepção teatral, com o intuito de afirmar que essas experiências tiveram uma forte influência sobre mim e vêm reverberando em todo o trabalho da Trupe. Os desdobramentos do que foi experienciado, por sua vez, ficaram a cargo de cada indivíduo que, de alguma forma, esteve envolvido em cada uma das etapas do projeto, já que, após a sua finalização, não havia nenhuma perspectiva real de continuidade do projeto com essas escolas e entre esse grupo de pessoas, apenas o desejo. Com isso, nada posso afirmar sobre influências concretas nos alunos e nas professoras após o término do projeto.

Desde a elaboração das propostas, nossa principal intenção foi de propiciar aos alunos e professores “uma compreensão mais aguda da encenação”, familiarizando-os com a linguagem teatral e “com o universo da obra, deixando a experiência artística mais fortemente marcada em suas memórias e presentes em suas recordações” (DESGRANGES, 2010, p. 62). Na tentativa de compreender se os caminhos trilhados aproximaram-nos destas intenções, os vestígios, assim como os fósseis encontrados em uma escavação arqueológica, tornaram-se peças de um quebra-cabeça a ser montado: esta experiência contribuiu para o amadurecimento do meu pensamento sobre o fazer artístico que não se dissocia de uma prática pedagógica? Esta experiência calcada no olhar para o espectador colaborou para a reflexão da Trupe de Truões sobre o lugar-escola como espaço de diálogo e formação de espectadores teatrais na contemporaneidade?

Para refletir sobre essas questões e para que seja possível compreender as escolhas metodológicas contidas no caminho percorrido desde a concepção até a execução do projeto *Simbá nas escolas*, minha análise percorrerá cada uma das etapas descritas no capítulo anterior, a começar pelos encontros de preparação dos artistas-docentes da Trupe, passando pelos primeiros encontros da oficina com os professores, pela ida dos alunos ao teatro, pelo encontro entre artistas e espectadores pós-peça, pela realização dos dois últimos encontros da oficina com os professores, finalizando com a avaliação do projeto pelos Truões e o coordenador pedagógico.

As principais referências para a elaboração do projeto *Simbá nas escolas* foram os textos *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo* (2011) e *A pedagogia do espectador* (2010), ambos obras de Flávio Desgranges que, atualmente, é professor do curso de Teatro da UDESC, mas foi professor do curso de teatro da Universidade de São Paulo – USP, entre os anos de 2010 a 2015, onde ainda coordena o Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral – iNerTE, criado em 2004 junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo – PPGAC-USP. Ele também estivera à frente do *Projeto Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo*, no ano de 2004, que também serviu como inspiração para estruturar o escopo do projeto *Simbá nas escolas*. Pelo fato de termos assumido duas de suas obras como referências para elaboração do nosso projeto, a primeira etapa previa um encontro com o autor, tanto para o aprofundamento dos nossos conhecimentos a respeito de teorias da recepção teatral, como também para o compartilhamento de experiências que contaram com a sua participação.

No entanto, na impossibilidade de estar conosco, ele sugeriu que desenvolvêssemos essa primeira etapa sob a coordenação pedagógica de Marcelo Soler, ator, professor de teatro e integrante do iNerTE. O Professor Marcelo Soler, além de investigar questões relacionadas à Pedagogia do Teatro e os caminhos para a formação de público e espectadores teatrais, também havia participado do *Projeto Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo*. Uma vez acertada essa parceria, demos início aos encontros para que pudéssemos aprofundar discussões a respeito das teorias e práticas relacionadas à recepção teatral e também para o compartilhamento de experiências que pudessem contribuir para o desenvolvimento do nosso projeto.

Foram três dias de trabalho com Marcelo Soler, em que discutimos sobre o papel do espectador no teatro e sobre as possibilidades de diálogo da linguagem cênica no âmbito do teatro infantojuvenil com a atuação pedagógica dos educadores de crianças e jovens da rede de ensino público municipal de Uberlândia. Para embasar estas discussões, lembro-me de algumas provocações que foram lançadas por ele a nós, acredito que com o intuito de identificar qual era a nossa fundamentação, nossos referenciais teóricos e nossa experiência prática relacionada ao campo da recepção teatral. Caso não tenha sido essa a sua intenção, acabaram me afetando desta maneira, fazendo com que eu lançasse para mim mesmo e para o projeto *Simbá, nas escolas* um olhar distanciado, desapegado da autoria daquelas ideias, como quem passa a enxergar as coisas com “olhos estranhos”. Ao acessar meu caderno de anotações daquele ano, encontrei registros de indagações, como “o que é um espectador?”, ou melhor, “quem é o espectador?”, para as quais a resposta mais simples a ser dada ainda se mantém: o espectador pode ser entendido como aquele que observa. No entanto, foi possível ampliar as nossas noções sobre a atitude contida no papel do espectador a fim de instigar uma maior compreensão acerca da complexidade do que é o ato de observar. Aos poucos, ao conduzir a nossa reflexão, o Professor Marcelo possibilitou um redimensionamento dos significados presentes nas nossas interrogações e afirmações que surgiram nas discussões e nas proposições de como seriam desenvolvidas as ações do nosso projeto. Todas essas provocações exigiam que exercitássemos o pensamento enquanto pedagogos do teatro, para pensar, por exemplo, sobre “o que é mais interessante: a temática ou a linguagem?”. A partir dessa questão foi possível elencar quais os elementos estéticos referentes ao fazer teatral e quais os assuntos particulares à encenação gostaríamos de abordar nas experimentações propostas aos professores. Como o projeto desenvolveu-se em torno do espetáculo *Simbá, o marujo*, os elementos estéticos escolhidos foram: a criação textual, a contação de história, a narração, o teatro de sombras, as acrobacias, o uso de objetos, a sonoplastia, o cenário, o figurino e a maquiagem. Da mesma forma, identificamos os assuntos abordados no espetáculo: viagens, aventuras, perigo, diferentes costumes e culturas, sorte, acasalamento, moral e morte.

Questionamentos e discussões como as mencionadas acima nos permitiram aprofundar reflexões que orientaram a proposição das atividades da oficina com os professores, para que pudéssemos apresentar a eles situações capazes de incitar a ampliação das suas percepções acerca do universo cultural e da linguagem cênica. Assim, foi possível apresentar abordagens capazes de contribuir para desmistificar ideias pré-concebidas de teatro infantojuvenil, além de promover a compreensão do direito do acesso à arte e de alguns caminhos para a formação de um espectador crítico, e, com isso, refletir e articular ideias relacionadas às concepções de infância e do papel social da criança às metodologias de mediação do contato do espectador com a linguagem teatral, bem como fazer uma abordagem sobre as relações entre arte e educação na formação de crianças e jovens. Um dos autores sugeridos para nosso embasamento teórico foi o filósofo e pesquisador Celso Favaretto. Segundo este autor, ao pensar sobre a pergunta frequente de qual é o papel da arte na educação, faz-se necessário desconstruir a ideia de um caráter formativo da arte, assim como repensar a noção de formação. Nas palavras de Celso Favaretto (2010, p. 227):

[...] é preciso fazer outras perguntas antes de se assumir as ideias consensuais que dizem respeito tanto à consideração – unânime – de que a arte tem uma função na educação, através do papel que desempenha, e de que ela é indispensável à formação integral do educando, quanto à própria maneira de se entender o que quer dizer arte e o que quer dizer formação, para que a suposta contribuição de uma a outra tenha a importância que se lhes atribui.

Aos poucos Favaretto (2010) tece considerações a partir do diálogo com pensadores como Deleuze, Rancière, Lyotard, Focault e Schiller, com o intuito de problematizar uma ideia pré-estabelecida, procurando mais do que respostas, ampliar os questionamentos, ou, como dito por ele, “[...] excitar a desconfiança nos modelos instituídos nas instituições educativas e que há muito tempo estão falhando no atrito das teorias com a experiência contemporânea das artes.” (FAVARETTO, 2010, p. 234). Para o autor, apenas a única afirmação possível de se fazer é de que “[...] um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador das artes.” (FAVARETTO, 2010, p. 234). Com esse disparador, foi possível abrir portas para concebermos a experimentação como proposição àquele que se predispõe a mediar a experiência dos

espectadores com a linguagem teatral. Reafirmamos, ainda, a ideia de que a pedagogia do espectador não se limita aos eventos de arte, mas que esta se amplia a partir da possibilidade de (re)conhecimento do indivíduo da linguagem teatral e de sua preparação para a conquista de um discurso crítico, inicialmente por meio da recepção de espetáculos, mas que também pode reverberar na sua vida cotidiana. Em suma, as discussões ocorreram em torno da busca pela existência de um teatro que possa emocionar e movimentar pessoas através de uma participação criativa na fruição do evento teatral.

Nesta etapa, foi possível compreender a importância de ações dessa natureza, considerando a função que cada artista tem de abrir caminhos para a permanência e continuidade do fazer artístico. Ou seja, um grupo que se propõe a investigar a partir de seus processos criativos as relações com o espectador está, ao mesmo tempo, aperfeiçoando seus modos de produção e, ainda, estabelecendo outros espaços de relacionamento e diálogo com o espectador. Esse projeto marcou um momento importante na trajetória da Trupe em sua transição de uma identidade universitária para a busca da consolidação profissional. Por isso, tornou-se um laboratório experimental para o desenvolvimento de uma proposta que, anos mais tarde, seria referencial para a definição de uma das linhas de atuação do grupo²².

O projeto *Simbá nas escolas* foi o caminho possível para articular experiências vividas pela Trupe ao longo de oito anos, tanto em suas práticas coletivas de produção de teatro infantojuvenil, quanto na prática docente dos seus integrantes, individualmente. Para mim, essa articulação entre prática artística e prática docente, ao longo de minha formação artística e profissional, foi se constituindo como área de interesse e investigação, o que fez com que essa primeira experiência na Trupe se tornasse tão marcante a ponto de vir a ser meu objeto de estudo e pesquisa acadêmica na pós-graduação.

Nesse sentido, continuo apresentando, nas linhas que se seguem, uma decupagem, cortando em pedaços esta experiência com o objetivo de reconstruir um

²² Conforme mencionado no Capítulo 1, o *Programa de Ações de Formação de Público e Espectador* abarca o desenvolvimento de ações e projetos de formação de público e espectadores com e para a comunidade em parceria com instituições públicas e privadas, tais como ONGs, escolas básicas, secretarias de cultura, entre outros.

percurso e identificar em cada parte dele as potencialidades de um trabalho com foco na formação do aluno-espectador a partir da formação do seu formador, no caso, o professor generalista das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir da ideia da construção de conhecimento por meio da experiência, as oficinas para os professores foram planejadas tendo como norte objetivos pré-estabelecidos que se repetiam ou se complementavam a cada encontro, sendo eles:

1. *Apresentar aos professores a proposta da oficina e estabelecer um “contrato pedagógico”;*
2. *Apresentar aos participantes por meio de experimentações a linguagem teatral em suas peculiaridades;*
3. *Experimentar por meio de práticas teatrais elementos da linguagem teatral presentes na encenação a ser assistida;*
4. *Promover o entendimento do papel do espectador;*
5. *Desenvolver uma proposta de trabalho com teatro em sala de aula com foco na preparação dos alunos espectadores para a ida ao teatro;*
6. *Evidenciar a importância de registros na avaliação de metodologias de ensino;*
7. *Discutir como a participação nos primeiros encontros da oficina alterou a recepção dos professores-espectadores;*
8. *Desenvolver uma proposta de trabalho com teatro em sala de aula que vise o prolongamento da experiência estética dos espectadores²³.*

Ao revisitar e compartilhar esses objetivos pré-elencados para os encontros, sinto a necessidade de lançar um olhar crítico para as expectativas e intenções contidas em cada um deles. A principal finalidade ao definir como objetivo (1) a apresentação da proposta de oficina e o estabelecimento de acordos dentro do que chamamos de um “contrato pedagógico” estava ligada aos desejos de compartilhar com os professores o foco de experimentação daqueles encontros com o objetivo de formar uma aliança, pautada no comprometimento individual e coletivo, necessária para uma melhor participação e entrega nas atividades da oficina.

Ao pensarmos no estabelecimento do “contrato pedagógico”, chegamos à conclusão de que, uma vez elaborado conjuntamente com as professoras, seria possível identificar de antemão as limitações e disponibilidades de cada um na oficina, podendo evitar desconfortos ao longo da proposição/experimentação das atividades. É claro que isso não garantiu a participação de todos nos quatro encontros e nem a entrega total dos que estiveram presentes, mas ficou evidente que o estabelecimento deste acordo de

²³ Planejamento das oficinas do Projeto Ações Artístico-Pedagógicas de Formação de Público e Espectador no espaço escolar. Uberlândia, 2010, 6 páginas (Mimeografado).

participação minimizou atitudes descomprometidas no decorrer dos encontros, já que uma vez realizada a apresentação da proposta da oficina e dado o espaço para cada um se posicionar, diante do aceite de participação, mesmo nos momentos em que era possível notar dificuldades nas vivências, a desistência passou a ser a última opção. A forma de condução deste momento se deu por meio de uma conversa em roda, em que apresentamos a Trupe de Truões e o trabalho realizado pelo grupo relacionado à produção teatral para o público infantojuvenil, bem como a proposta do projeto *Simbá nas escolas* como um todo, além dos objetivos específicos da oficina. Foi dado espaço para que as professoras apresentassem suas expectativas em relação ao projeto e à oficina, e, falassem um pouco das suas experiências como espectadoras teatrais. Nessa conversa, elas também puderam falar sobre as suas limitações relacionadas ao corpo e à expressividade de um modo geral e, ainda, compartilharam sua trajetória no trabalho com educação. Mais do que estabelecermos uma listagem de regras, o que se construiu foi um contrato verbal de modo que pudesse haver um canal aberto para comunicação enquanto as atividades da oficina ocorressem.

De fato, essa conversa prévia serviu para tirarmos as dúvidas das participantes e também prepará-las para que se abrissem às experimentações. Foi possível notar o estabelecimento de uma relação de confiança que reverberou positivamente nos encontros, dando mais segurança na proposição das atividades, além de gerar um espaço de diálogo produtivo nos momentos de conversa e/ou avaliações. Ali, foi possível elucidar que a proposta estava mais ligada a uma experimentação conjunta entre artistas-docentes e pedagogos, do que a uma relação de ensino-aprendizagem em que um detém o conhecimento que será apreendido pelo outro.

Em relação ao objetivo (2) de apresentar aos participantes por meio de experimentações a linguagem cênica em suas peculiaridades, na medida em que realizávamos a oficina, ficou notável que somente seria possível apresentar alguns elementos e aspectos da linguagem cênica, justamente porque as experimentações estavam concentradas em uma oficina de 12 horas de duração, e não seria possível, portanto, garantir um entendimento amplo das especificidades da linguagem cênica. Desde a elaboração da oficina tínhamos essa consciência, porém não deixamos claro ao redigir o objetivo que se trataria de uma apresentação da linguagem cênica por meio da

experimentação de alguns elementos da linguagem. Hoje, ao revisitar estes objetivos, percebo que a melhor forma de escrever esse objetivo seria: *Apresentar aos participantes, por meio de experimentações, alguns elementos da linguagem teatral em suas peculiaridades.* Esta diretriz estava diretamente ligada ao objetivo seguinte (3), cuja proposta era de experimentar elementos da linguagem teatral presentes na encenação a ser assistida, o que, por si só, apresenta um recorte do que seria trabalhado na oficina relacionado à experimentação da linguagem cênica.

Em relação à proposição do objetivo (4) de promover o entendimento do papel do espectador, recordo-me que essa busca não esteve ligada à ideia da existência de um único entendimento possível. O que procuramos foi tensionar as ideias de cada participante a fim de expandir as concepções existentes no pensamento de cada um sobre o papel do espectador no fenômeno teatral. O intento principal na proposição deste objetivo não foi de chegar a uma definição unilateral, mas levantar questões que se fizessem pertinentes às discussões e experimentações propostas na oficina, relacionando-as à realidade das escolas participantes do projeto.

Quanto aos objetivos (5 e 8) de desenvolver uma proposta de trabalho com teatro em sala de aula, a ideia estava relacionada ao conceito de mediação da ida do aluno ao teatro. As propostas dessas mediações estavam ligadas às experimentações realizadas pelos professores com os alunos como uma forma de os aproximar do universo da obra e, consequentemente, contribuir para uma fruição mais crítica do espetáculo. No caso da mediação após a ida ao teatro, o foco estava relacionado à possibilidade de expandir essa experiência para além da sala de espetáculos no momento da apresentação. Como veremos mais à frente, ao tratar especificamente das atividades com as professoras na oficina, aos poucos elas começaram a enxergar a possibilidade de se tornarem propositoras de experiências teatrais com seus alunos, não com o intuito de ensinarem algo, mas de investigarem, juntos, práticas teatrais capazes de gerar conhecimentos novos não só para os alunos, como também para si próprias.

Ao propor como objetivo (6) evidenciar a importância dos registros na avaliação de metodologias de ensino, a intenção era de que as professoras registrassem de diferentes formas as experimentações propostas aos alunos em sala de aula para que, à luz desses registros, fosse possível estabelecer um diálogo com base em evidências que

pudessem nos auxiliar a identificar dificuldades, facilidades e as respostas dos alunos na realização das atividades. Apesar de chegarmos ao entendimento conceitual da importância dos registros, da mesma forma que relatei as dificuldades na realização e organização dos nossos registros enquanto propositores do projeto, as professoras também não conseguiram se organizar para realizar os seus registros. Mesmo conhecendo variadas formas de fazê-lo, devido às suas práticas cotidianas em sala de aula atreladas a ferramentas de acompanhamento como diários, relatórios, depoimentos, redações e desenhos dos alunos, fotografias, filmagens, entre outros, a prática do registro não ocorreu ou pelo menos não chegou até nós. Hoje, ao identificar as nossas dificuldades de realização sistemática do registro no desenvolvimento do projeto, atribuo essa falha de execução das professoras a uma dificuldade nossa enquanto propositores de uma oficina que teve este como um dos seus objetivos. Essas dificuldades não estiveram ligadas somente a uma motivação para que elas o fizessem, mas, também, à ausência de acompanhamento e avaliação nossa do cumprimento desse objetivo. Percebo claramente, hoje, que nos desconectamos dessa ideia, seja na nossa prática ou na prática dos professores.

Quanto ao objetivo (7) de discutir como a participação nos primeiros encontros alterou a recepção dos professores no ato de fruição do espetáculo, posso afirmar que as evidências das alterações de suas percepções foram explicitadas no decorrer da oficina e nos depoimentos que compõem este capítulo, como veremos mais adiante.

A oficina para educadores contou com a inscrição de 20 professoras e foi realizada no CEMEPE, em uma sala reservada para este tipo de atividade. Ela foi dividida em quatro encontros de três horas cada, sendo dois encontros realizados antes e dois realizados após a ida dos alunos ao teatro. Apesar de 20 professoras terem feito sua inscrição para participação, em nenhum momento contamos com todas em um mesmo encontro. Nos dois primeiros, contamos com 13 e 15 pessoas, respectivamente, enquanto que nos dois últimos encontros, houve a participação de 12 pessoas no primeiro dia e 10 pessoas no segundo dia. A oficina foi dividida desta maneira para que nos dois primeiros dias o trabalho estivesse voltado para a experimentação da linguagem cênica e elaboração de atividades que contribuíssem para a preparação do aluno para a ida ao teatro, enquanto os dois últimos dias de trabalho estariam voltados para a experimentação da linguagem

cênica e a elaboração de atividades que proporcionassem ao aluno o prolongamento da experiência da fruição da obra teatral.

Em cada encontro, as professoras receberam o planejamento impresso para que pudessem tomar conhecimento do que seria trabalhado e para que não se preocupassem em fazer anotações enquanto as atividades aconteciam: o objetivo principal era a participação nas atividades de experimentação da linguagem cênica. Assim como na proposta do *Projeto Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo*, no ano de 2004, a prática teatral proposta no projeto *Simbá nas escolas* também “[...] almejava principalmente criar nos educadores o gosto por teatro, reconhecendo-o como espaço prazeroso de produção efetiva de conhecimentos.” (DESGRANGES, 2011, p. 163). Com isso, tentávamos evitar que a participação das professoras se resumisse a aprender a fazer como fazíamos já que, de modo geral, elas tinham nenhuma ou pouca vivência em teatro. Para isso, a estratégia principal foi criar um ambiente propício para que cada uma encontrasse a sua própria maneira de aprender a fazer, por meio da vivência e da experimentação. Os encontros configuraram-se como espaço para vivenciar atividades relacionadas aos jogos lúdicos, aos jogos teatrais e às experiências sensoriais, com o subsídio de leituras, discussões e reflexões acerca da linguagem teatral. Para tanto, o planejamento de cada encontro fora dividido em seis momentos: acolhida, práticas teatrais, planejamento conjunto de atividades para os alunos, discussão sobre o encontro, trabalho pessoal e para saber/fazer mais.

O momento acolhimento, como o próprio nome diz, correspondia ao recebimento das professoras e à instauração de um clima propício para o desenvolvimento das demais atividades. Geralmente os cursos de formação continuada para professores possuem como característica uma abordagem teórica que requer pouca entrega dos participantes, sendo que às vezes acontece de estarem de corpos presentes, mas nada atentos ou disponíveis para melhor aproveitar o que está sendo colocado pelo formador. Isto pode ser observado no depoimento de uma professora que já esperava o formato tradicional dos cursos de formação que, geralmente, oferece algum tipo de dinâmica de grupo antes do início da aula expositiva:

Olha, eu vou te falar um negócio, é dinâmica: detesto. Quando eu cheguei aqui e vi esse tanto de coisa no chão eu olhei pra ela e falei: é hoje, é hoje... Eu

detesto dinâmica, mas não é que eu detesto qualquer tipo de dinâmica. Eu não gosto de coisa imposta, falar você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo... eu não gosto. Agora uma coisa que todo mundo fazia do jeito que queria, aí eu já começo a rir. Agora se é uma coisa imposta aí eu já não gosto. Então, quando eu cheguei aqui e vi aquele tanto de coisa no chão, eu pensei: o bicho vai pegar aqui hoje! (Professora Rejane, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).²⁴

Neste caso, a professora estava se referindo aos objetos espalhados pelo chão da sala para as atividades do primeiro dia de oficina. O momento da acolhida foi necessário para destruir as barreiras que bloqueiam a entrega das professoras no decorrer de uma oficina de teatro de caráter prático para que cada uma pudesse vivenciar as experiências propostas. É interessante notar o fato de a professora referir-se às atividades propostas como dinâmicas. Durante o tempo em que lecionei em escolas de ensino regular, tive que frequentar inúmeras formações para professores em que, no começo de cada encontro, era solicitado que participasse, juntamente com os outros professores, de dinâmicas de grupo que eram aplicadas com o intuito de uma maior integração entre os participantes. Eu também não gostava desse tipo de atividade, não pela dinâmica em si, mas pelo fato de não encontrar sentido nela ou qualquer ligação com o conteúdo ministrado na formação. Percebo, através do depoimento, que o mesmo ocorreu com esta professora assim que ela chegou para o primeiro dia de atividades formativas do projeto. No entanto, podemos notar, pela continuação do depoimento, como a atitude de resistência à participação esboçada inicialmente logo vai dando lugar à abertura para a experimentação. É possível perceber que conforme a oficina desenrolava-se, as professoras notavam que não se tratava de uma formação com simples repasse de conteúdos, o que fez com que as atividades começassem a ganhar sentido e transformassem suas primeiras impressões.

[...] Mas eu amei, eu adoro descontrair meus alunos porque eu gosto de dar uma aula assim, eu vou rindo eu vou brincando. Eu gosto de dar uma aula diferente, eu gosto de ir criando imagens com os meninos, pra descontrair e eles se interessarem um pouquinho porque é muito difícil aquela criança que chega dentro de sala de aula e já pensa: professora, a gente só vai ficar escrevendo? (Professora Rejane, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

²⁴ Essa citação do depoimento da professora, assim como as citações que se seguem, foram todas transcritas a partir de filmagens realizadas durante a roda de conversa de cada encontro.

Para recebê-las, no primeiro encontro, liberamos todo o espaço da sala, afastando as cadeiras, e disponibilizamos uma série de objetos espalhados pelo chão. Estes materiais foram utilizados para as atividades de ressignificação de objetos e de improvisação realizadas durante os encontros. Ao adentrarem o espaço, preparado com “meia-luz”, uma música ao fundo e sem cadeiras enfileiradas, a maioria delas se espantou, pois esperavam sentar em seus lugares para assistirem uma aula expositiva que, geralmente, caracteriza-se pelo repasse excessivo de conteúdos e informações. Por conta dessa expectativa, muitas não seguiram as orientações que foram dadas previamente que informavam sobre o caráter prático da oficina e acerca da necessidade de estarem preparadas, usando roupas confortáveis que não limitassem seus movimentos, e, muitas delas, compareceram calçadas com sapatos de salto e vestidas de calça jeans. Nos encontros seguintes, este tipo de problema não voltou a acontecer. Contudo, nesse primeiro momento, enfrentamos outros tipos de resistência, tanto relacionada às vestimentas, quanto à entrega nas atividades propostas, como veiculado no depoimento anterior.

Ainda nesse primeiro dia de trabalho, enquanto elas adentravam a sala, pedimos para que cada uma escrevesse em um papel o próprio nome e em outro papel um lugar que gostasse muito. Os papéis com os nomes eram depositados em uma mala antiga de viagem e os papéis com os nomes dos lugares em outra mala. Para nós, esta foi uma maneira de acionar a memória afetiva relacionada a um lugar, para que, com isso, fosse possível “quebrar o gelo” existente no primeiro momento, sendo que estas informações foram usadas em uma atividade de contação de história realizada durante a oficina. Após entrarem na sala e guardarem seus objetos pessoais, pedimos para que caminhassem pelo espaço. Aos poucos fornecíamos outras informações às professoras, pedindo para que elas procurassem observar o espaço da sala, visualizassem seus detalhes, esquecessem a vida lá fora e se concentrassem no que estavam vivendo naquele momento, além de observarem os objetos espalhados pelo chão – flores de plástico, chapéu, peruca, lenço, telefone, regador, boneca, placa de trânsito, etc. Pedimos para que se atentassem ao estímulo musical e também que observassem sua forma de caminhar, evitando andar apenas em círculos. Aos poucos inserimos outros estímulos sonoros utilizando um pandeiro para que elas experimentassem criar formas com o

próprio corpo. Com isso, aos poucos, as barreiras foram sendo quebradas e as professoras começaram a ver sentido nas propostas. Aos poucos começaram a apresentar a compreensão que estava se formando no que diz respeito à linguagem cênica:

[...] essa preparação que nós tivemos na oficina enriquece muito pra gente, porque daí a gente começa a perceber os significados, são tantas coisas que a gente não vê valor e que pode ser aproveitado no teatro. (Professora Maria de Fátima Caixeta, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Após o primeiro momento em que acolhemos as participantes, através das atividades que procuravam estimular o reconhecimento do espaço, a interação por meio do olhar e a exploração de algumas possibilidades expressivas do corpo criando formas, propusemos o *jogo do espelho*, em que elas puderam trabalhar em duplas e verem seus movimentos refletidos umas nas outras. Após algum tempo, pedimos para que cada dupla escolhesse um daqueles objetos que estavam espalhados no chão para, com isso, sugerir que refizessem o *jogo do espelho* tentando reproduzir uma qualidade de movimento que remetesse ao objeto escolhido (lento, rápido, fluido, quebrado, pequeno, grande, leve, pesado...). No momento de conversa que realizamos no final do encontro, já era possível perceber alguns indícios da busca das professoras pelo entendimento de teatralidade, conforme notamos na fala de uma delas ao se referir ao encontro e, especificamente, ao *jogo do espelho*:

[...] no decorrer do exercício, eu percebi que quanto mais lento o processo, mais ela iria fazer a minha leitura sem eu precisar dizer a ela. E eu percebi que no teatro é bem assim... O que vale é a expressão, é aí que você começa a compreender um pouco mais a teatralidade. (Professora Márcia Helena Santos Araújo, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

Apesar de ainda haver algum desconforto causado pela novidade daquele tipo de atividade, aos poucos era possível perceber os olhares desconfiados sendo substituídos por sorrisos e olhares de cumplicidade. O corpo delas também foi se “desarmando” e ficando mais disponível, assim como a escuta tornou-se mais atenta. A meu ver isso se deu principalmente pelo fato de que enquanto um de nós da Trupe estava coordenando as atividades, os demais participavam da atividade junto com as

professoras, estabelecendo, assim, uma relação de parceiros de experimentação, de confiança. Com isso, foi possível que todos (truões e professores) se sentissem mais à vontade para dar continuidade aos momentos por vir desse primeiro encontro, e na oficina como um todo. Por isso, optamos por fazer a apresentação formal, bem como o estabelecimento do contrato pedagógico, no final deste primeiro dia, para não corrermos o risco de perder uma sintonia que estava se estabelecendo. Demos continuidade a esse dia de trabalho com um jogo chamado *palma, pulo e nome*, em que os jogadores devem memorizar esta sequência e executar as ações a partir dos comandos de quem estiver coordenando a atividade. O caráter lúdico do jogo, a possibilidade do erro e a abertura para a brincadeira também proporcionaram outro estado de espírito para todos, mais leve e divertido. Desse modo, tornou-se possível dar seguimento ao encontro com as atividades programadas que, pouco a pouco, foram se tornando mais complexas.

Essa estrutura foi mantida para os encontros seguintes: iniciar o acolhimento com alguma atividade sensorial que trouxesse as professoras para aquele ambiente com uma boa disponibilidade mental e corporal, continuar com algum jogo ou brincadeira que proporcionasse uma atmosfera de diversão sem deixar de lado aspectos de teatralidade, que aquecesse o corpo e instaurasse a concentração necessária para que, posteriormente, fossem realizadas as atividades com foco nos elementos de linguagem presentes na encenação do espetáculo que seria assistido posteriormente.

Partindo do compartilhamento dessas percepções, apresento algumas considerações sobre a atuação do formador/mediador. Diante da proposta de que estes professores ocupassem dois lugares diferentes no contexto do projeto, ora como alunos da oficina e, sequencialmente, como professores mediadores, tornou-se admissível refletir sobre as formas de romper barreiras e despertar o interesse do aluno para atividades relacionadas à linguagem cênica. Apesar de as crianças estarem quase sempre abertas à participação em atividades de caráter lúdico, isso não quer dizer que não se encontre resistência nesse público. Essa resistência, como foi possível notar no caso da professora que não gostava de dinâmicas, nem sempre está ligada ao conteúdo em si, mas à forma como as propostas são feitas. Nesse sentido, tanto para os atores da Trupe, quanto para os professores em sala de aula enquanto propositores de experiências fez-se necessário adotar uma postura receptiva, acompanhada de uma escuta atenta para que

os envolvidos nas atividades não se sentissem sob nenhum tipo de pressão/obrigação ou avaliação, mas, pelo contrário, tivessem o desejo, a curiosidade e a coragem de participar despertados. A esse respeito, Flávio Desgranges (2010) apresenta o resultado de algumas pesquisas realizadas com crianças de baixa renda na França em que se destacou a responsabilidade da promoção do contato do indivíduo com a linguagem teatral para que esta experiência seja qualitativa, pois:

[...] quando o encontro com o teatro é encarado como um dever, uma obrigação escolar, essa aproximação pode tornar-se um momento profundamente desinteressante. É fundamental que a relação do espectador em formação com o teatro não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula suas respostas. (DESGRANGES, 2010, p. 67).

As práticas teatrais aconteceram por meio de experimentações que estavam ligadas ao objetivo de apresentar a linguagem teatral em suas peculiaridades na encenação a ser assistida. Os professores puderam experimentar jogos teatrais, atividades relacionadas à expressão corporal e vocal, contação de histórias, improvisação, ressignificação de objetos e teatro de sombras. Esse objetivo foi traçado para que fossem gerados caminhos para que o professor despertasse em si a possibilidade de se tornar o mediador de uma proposta em que o acesso simbólico ao espetáculo pudesse ser instigado previamente no aluno. Aos poucos fomos introduzindo, através da experimentação cênica e do diálogo sobre essas experimentações, a aproximação destas professoras à linguagem teatral, buscando, conjuntamente, compreender o conceito de mediação conforme proposto por Desgranges (2010, p. 65):

É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que 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.

Somada a essa concepção, o trabalho desenvolvido com as professoras também esteve em diálogo com o que aponta Maria Lúcia Pupo (2011), ao desenvolver algumas tessituras sobre o conceito de mediação, em que assinala para um deslocamento do

conceito, apostando na construção da experiência estética que vai além da leitura da obra, integrando apreciação e experimentação artística.

Se na origem, o conceito diz respeito à apropriação das obras pelo público, nesse momento ele passa a ocupar um espaço outro, e a se configurar em um âmbito que vai além da leitura da obra. Integram-se agora dentro do termo as formulações e experimentações das crianças e jovens e a reflexão sobre a arte e sua inserção cultural. (PUPO, 2011, p. 121).

A meu ver, este pode ser um entendimento que contribui para que a Arte e a Pedagogia deixem de ser tratados como campos antagônicos. Como as práticas teatrais estavam relacionadas à promoção do entendimento da linguagem cênica e à aproximação aos elementos de linguagem presentes na encenação a ser assistida, os jogos privilegiaram as possibilidades de se expressar corporalmente, o uso e a ocupação do espaço, a contação de histórias, o teatro de sombras e a ressignificação de objetos. Como estávamos tentando escapar da simples replicação das atividades, mantivemos, durante todo o tempo de condução dessas atividades, o foco em trazer as professoras para a vivência do momento, afastando a preocupação do trabalho que cada uma deveria fazer com seus alunos. No nosso entendimento, dessa maneira, elas poderiam cada vez mais se abrir para os acontecimentos, propiciando condições para o afloramento da imaginação, da percepção, da emoção, da intuição e da liberdade para a criação como forma de conhecimento, sem muita preocupação com as técnicas, adquirindo o *status* de experiência.

Como anunciado anteriormente, em cada um dos quatro encontros da oficina houve o momento que correspondeu ao planejamento conjunto de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Para essa realização, optamos por agrupar as professoras de acordo com as séries que lecionavam. Ao reservar um tempo dentro do próprio encontro para que fossem delineadas essas atividades, foi possível acompanhar e orientar o planejamento de modo que esse exercício não se resumisse a uma lista de atividades compostas apenas pelo que elas haviam acabado de vivenciar. Por isso, para este momento, demos como orientação a proposta de que elas criassem coletivamente uma sequência de experimentações de práticas teatrais que abordassem, à sua maneira, os conteúdos experimentados e discutidos no primeiro e segundo encontros: as

possibilidades de ressignificação de objetos, o potencial expressivo dos corpos e as várias maneiras de se contar uma história. Tudo isso poderia ser pensado de acordo com o que existisse na sala de aula a fim de criar uma sequência que estivesse de acordo com a realidade de cada professora.

O principal desafio emergente neste momento foi a elaboração de uma sequência com aproximadamente três propostas que se articulassesem, considerando, ainda, o objetivo de cada uma, destacando quais os conteúdos/elementos da linguagem cênica seriam abordados. Essas foram as orientações dadas, o que não quer dizer que as professoras conseguiram segui-las plenamente para a elaboração de suas propostas. Entre todas as professoras participantes do projeto, apenas três compartilharam por escrito algumas atividades que realizaram com seus alunos. A Professora Márcia Helena Santos Araújo, da Escola Municipal do Bairro Shopping Park, registrou por escrito uma das atividades que ela propôs aos seus alunos na etapa de preparação para a ida ao teatro. Segundo ela, a intenção foi despertá-los para a possibilidade de improvisar e contar uma história oralmente. Apresento, aqui, a transcrição do registro de sua atividade:

Essa atividade foi realizada com os alunos do 5º ano C. Ao chegarem em sala os alunos se assustaram, pois havia uma mala de viagem fechada no meio da sala e as carteiras estavam todas empilhadas, todos ficaram curiosos para saber o que havia dentro. Aproveitei essa curiosidade e fui estimulando-os a pensar o que poderia ter lá dentro, assim cada aluno deu sua opinião do que poderia ter dentro da mala. Após esse suspense, abri a mala e expliquei aos mesmos que naquele momento faríamos uma contação de história com um dos ou vários objetos existentes ali, porém esse objeto deveria passar por uma transformação ao ser pego por eles. Já posicionados na roda, iniciamos a contação. Registro aqui a dificuldade que as crianças tiveram em transformar esses objetos, mas a atividade contribuiu para estimulá-los a imaginarem situações diversas. (Professora Márcia Helena Santos Araújo, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

A partir dessa descrição, podemos levantar algumas questões acerca da proposta da professora, fazendo um paralelo com o que ela vivenciou nos primeiros encontros da oficina. O primeiro ponto que me chama a atenção foi o fato de ela ter proposto uma ressignificação do espaço da sala de aula para realizar sua proposta com os alunos. Ela nos diz que seus alunos assustaram-se diante dessa reorganização da sala de aula, o que nos revela que esse tipo de intervenção na estrutura da sala de aula não acontecia, pelo menos frequentemente. Além disso, podemos perceber na sua proposição o

entendimento de que uma simples mudança espacial desperta outro modo perceptivo no indivíduo e que os usos do espaço constituem-se como um dos componentes para a criação cênica. Vale lembrar que o mesmo espanto notado pela professora nos alunos também aconteceu com as professoras, conforme descrevi sobre a chegada delas na sala para o primeiro dia de oficina. Talvez a possibilidade de reorganização espacial para um trabalho com teatro em sala de aula tenha sido marcante para ela também na sua experimentação como aluna e, posteriormente, como propositora de uma experiência cênica. Outro aspecto que me chama a atenção foi o uso do objeto mala, também usado por nós na oficina em questão. No entanto, podemos verificar que a professora utilizou o mesmo objeto, mas de outra forma: colocou a mala fechada no centro da sala com o intuito de despertar a curiosidade das crianças.

Notamos, então, que a professora, ao perceber que suas intenções estavam se concretizando, aproveitou a curiosidade despertada nos alunos para dar continuidade ao exercício imaginativo e também ouvir suas opiniões sobre o que poderia haver lá dentro. Ao revelar o conteúdo da mala, recheada de objetos variados, ela propôs que eles contassem uma história utilizando os materiais, dando a eles outros significados, transformando-os. Ao fim da descrição, a professora aponta as dificuldades dos alunos em ressignificar estes objetos. Esta mesma dificuldade de abstração do significado original de um objeto também aconteceu com as professoras. É curioso como no caso dos alunos isso também tenha ocorrido, pois a criança costuma fazer isso naturalmente durante suas brincadeiras: uma vassoura torna-se um cavalo, uma tampa de panela pode virar um escudo, e por aí vai. Talvez a situação de exposição e contexto da escola que sempre cobra do aluno a resposta certa para as questões lógicas tenha afastado deles a espontaneidade de uma brincadeira em que se pode acertar ou errar sem medo de um julgamento. No entanto, chamou minha atenção também o fato de a professora ter percebido que, mesmo não havendo correspondência acerca da sua expectativa para a ressignificação dos objetos, a atividade despertou a imaginação dos alunos para diversas situações. Ao repetir a atividade na oficina, as professoras se permitiram um pouco mais se arriscar na atribuição de outros significados aos objetos. Com isso, aos poucos elas também foram compreendendo que algumas atividades só atingem seus objetivos

através da prática e da repetição. A professora que propôs outra vez a atividade de ressignificação para os alunos, desta vez alcançando maior êxito, conta:

Outra atividade feita com os alunos foi que peguei um urso de pelúcia pequeno, pendurei em um prego na sala e os alunos tiveram de escrever uma história, transformando esse urso de pelúcia em outro objeto e este deveria ser o protagonista. Foram histórias superinteressantes, como o urso virou uma árvore sem folhas, um pente sem dente, a mão de sua mãe e outras mais. (Professora Márcia Helena Santos Araújo, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

Já as professoras Rejane e Ana Cláudia propuseram atividades que se relacionavam tanto à contação de histórias quanto à expressão corporal, conforme podemos perceber na descrição:

A partir da temática do dia da árvore, após conversas informais sobre desmatamento e queimadas, foi trabalhada uma música da árvore. Depois fizemos uma contação da história, onde na floresta tinha uma árvore triste que desejava que uma chuva caísse para refrescar e fazer com que todas as plantas brotassem e florescessem. Assim toda a floresta ficaria feliz. Os objetivos foram trabalhar a expressão corporal, a lateralidade, a coordenação motora, a concentração e o ritmo. Para o desenvolvimento da atividade, ouvimos a música, fizemos a leitura da letra e depois cantamos a música em círculo. Em seguida dançamos e movimentamos o corpo.

Observação: Esse trabalho foi realizado com a turma do 2º ano “A” e para preparar os alunos, antes disso, brincamos de tindole-lê. (Professoras Ana Cláudia e Rejane, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

Nessa descrição podemos observar uma mudança na forma de realização de algumas atividades que comumente acontecem na escola como, por exemplo, a abordagem de datas comemorativas e a contação de história. Percebo que, influenciadas pela sensibilização para a linguagem teatral vivenciada na oficina, elas se arriscaram a realizar as atividades costumeiras pelo viés da teatralidade. Podemos notar na descrição da atividade que houve uma inversão de prioridades na definição dos objetivos traçados para esta experimentação cênica. Geralmente uma atividade escolar relacionada ao dia da árvore costuma ter como principal objetivo a busca pela conscientização para a preservação do meio ambiente, e, para contribuir no alcance desse objetivo, é que aparecem as linguagens artísticas, como uma forma de suporte. No entanto, podemos

verificar que os objetivos estabelecidos para a atividade – trabalhar a expressão corporal, a lateralidade, a coordenação, a lateralidade e o ritmo – estiveram mais ligados a elementos constitutivos da teatralidade do que à temática ambiental. Além disso, podemos observar que ao invés de apenas coordenarem a atividade, na descrição, as professoras se incluem na prática do exercício de experimentação juntamente com as crianças: “[...] fizemos uma contação de história...” / “[...] dançamos e movimentamos o corpo...”, o que, para mim, apresenta indícios de uma proposição de experimentação conjunta entre alunos e professores e não um simples repasse de conhecimento de um que sabe para outro que ignora determinada situação.

Conforme podemos ver na descrição que se segue, a professora Rejane ainda realizou atividades em outros espaços da escola, envolvendo, além da sua turma, outros alunos:

Essa atividade foi feita no refeitório da Escola. Coloquei uma música para um relaxamento. Pedi que eles andassem de um lado para o outro. Andassem fazendo gestos com os braços para cima. Andassem fazendo gestos com o pescoço. Andassem fazendo gestos com as pernas. Andassem e quando a música parasse, ficar do seu modo de estátua. Para finalizar, fiz a dança da cadeira.

Aqui vão algumas atividades que podemos trabalhar dentro da sala:

- dinâmicas com expressão corporal;
- mímica;
- contação de histórias usando somente um objeto;
- teatro com sombras, fantoches;
- recreio direcionado com música para trabalhar o corpo e a mente. (Professora Rejane, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

A partir da proposição dessas atividades, percebo que as possibilidades de expressão do corpo também chamaram a atenção dessa professora. Tanto na primeira descrição, como nessa, o foco de trabalho com os alunos esteve voltado para esse aspecto de teatralidade. Nesse caso, destaco que a professora também se propôs a trabalhar com os alunos além da expressão corporal, a ocupação espacial. Com base nesses exemplos, retirados das únicas evidências registradas por escrito pelas professoras – ou em forma de planejamento ou de relatório – acerca do que foi desenvolvido com os alunos na escola, é possível notar o esforço para a preparação de atividades para além de sua zona de conforto, primando pela criatividade e pela busca de inovação em suas

práticas docentes. Também foi possível notar, nesse momento, o reconhecimento por parte de algumas professoras de que determinadas atividades que já realizavam, que para elas antes eram uma simples dinâmica, atividade ou brincadeira, possuem um potencial de teatralidade. Além disso, a cada encontro elas compartilhavam conosco o surgimento da necessidade de, a partir do que fora vivenciado na oficina, ampliar o próprio repertório de atividades, como podemos verificar no depoimento da professora Juliana:

[...] como houve essa oficina anterior foi muito rico, porque depois eu fui, procurei na internet, porque tem coisas que vocês não falaram aqui. É o que eu quero estar buscando daqui pra frente. Pra quem nunca foi ao teatro, essa experiência foi uma coisa muito importante. (Professora Juliana Lemes Arantes, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Nesse sentido, pude perceber que, de modo geral, essas professoras já possuíam um repertório de jogos, brincadeiras populares e histórias que são utilizadas no dia a dia, em sala de aula. Embora não sejam usadas para o desenvolvimento de práticas teatrais, tais exercícios possuem este potencial. Foi possível notar, em cada encontro, como as atividades que iam sendo planejadas, em sua grande maioria, partiram desse repertório e que, a partir de então, poderiam ser propostas sob o ponto de vista de sua teatralidade. No final deste momento de elaboração do roteiro de atividades, os planejamentos foram compostos tanto por atividades que haviam sido vivenciadas pelas professoras na oficina, quanto por outras que já faziam parte desse repertório, conforme podemos ver na fala da professora Maria de Fátima:

Na sala de aula eu percebi que houve interesse deles, eu já fiz com eles várias dinâmicas envolvendo teatro, imitando sons, vozes, as vezes eu faço esse momento com eles sentados ou então eu peço pra que eles se levantem e eles ficam empolgadíssimos. (Professora Maria de Fátima Caixeta, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Ao final de cada encontro, sentados em círculo, conversamos sobre as experiências de cada dia. Como parte do contrato pedagógico, definimos que durante as atividades não faríamos nenhum tipo de avaliação ou comentários, apenas no momento final de cada atividade (caso necessário) ou do encontro, seria feita uma roda a fim de

ouvi-las sobre o que se passou desde a chegada ao espaço até aquele momento de avaliação. Cada participante foi estimulada nessas rodas a compartilhar suas impressões, destacando as suas sensações, os limites do próprio corpo, as dificuldades, barreiras, as descobertas e as percepções. Este também foi um momento para compartilhamento das ideias que surgiram para o trabalho em sala de aula para o exercício e familiarização dos alunos com a linguagem teatral. Aos poucos as professoras começaram a perceber a multiplicidade de caminhos possíveis tanto para o ato de criação da obra quanto para sua leitura, ampliando suas próprias concepções de teatralidade. Alguns registros demonstram esses momentos de descobertas das professoras:

[...] eu tentei me comunicar com a colega. Eu pensei que iria transmitir a ela um recado com a bolsa, mas ela fez outra leitura. (Professora Maria de Fátima Caixeta, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Enquanto espectador eu tenho que ser tocado... (Professora Juliana Lemes Arantes, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

O compartilhamento dessas e de outras experiências nas rodas de conversa acabou por se constituir como um potente espaço para cumprir um dos objetivos das oficinas: a necessidade de compreender o papel do espectador no discurso teatral, pautado na possibilidade de diferentes leituras e percepções vividas em uma mesma experiência. Nos dois últimos encontros, as rodas de conversa tornaram-se o principal espaço para trocas de experiências e proposição de desdobramentos possíveis, de modo semelhante ao que Desgranges (2011) descreve acerca das oficinas de capacitação de professores desenvolvidas no âmbito do *Projeto Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo*:

De maneira que o processo fosse norteado pela experiência prática e reflexiva, estimulando os professores a experimentarem e analisarem as diversas possibilidades de comunicação que o teatro oferece, motivando-os a assumirem-se como espectadores plenos e formadores capacitados. (DESGRANGES, 2011, p. 162-163).

Nesse sentido, ao final de cada encontro, alguns minutos foram reservados para provocar as professoras a expandir sua experiência para além da oficina, tanto como formadoras de novos espectadores quanto como espectadoras também. Assim como no

caso das famílias e das crianças das escolas participantes, foi possível verificar que as professoras também não têm o hábito de ir ao teatro, por isso, concomitantemente ao trabalho de preparação dos docentes para mediar o contato dos alunos com a linguagem e a obra teatral, nosso trabalho também esteve voltado para despertar seu próprio interesse enquanto espectadoras. Aos poucos essa noção de que para trabalhar com os alunos o professor também deveria desenvolver o seu olhar primeiramente enquanto espectador foi se estabelecendo entre as professoras, conforme podemos verificar no depoimento de uma delas, dado em uma das rodas de conversa:

Com essa preparação que nós tivemos aqui foi tão interessante enquanto eu estava no teatro com as crianças perto de mim eu fiquei imaginando com expectativa de quando ia acontecer coisas que vocês fizeram com a gente aqui. Pra mim, enquanto professora de literatura, me ajudou, porque eu tenho aquela vontade de passar aquela magia quando estiver contando uma história. Foi muito bom e dá um pouco de força pra gente, porque as vezes nem a gente acredita que a gente seja capaz de fazer com que o outro acredite na gente. E aí tem aquela questão que se eu não tivesse participado da oficina eu ia sentar lá, ia ver o teatro, ia ver o movimento de vocês, não saberia a origem deles. E caso eu estivesse muito longe e os alunos estivessem conversando, eu nem prestaria atenção nas falas e depois eu poderia até sair fazendo críticas sem saber. Pra quem nunca foi ao teatro, essa experiência foi uma coisa muito importante. (Professora Juliana Lemes Arantes, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Para reforçar essas percepções e fomentar a curiosidade e buscas individuais, no ato de elaboração da oficina foram incluídos em cada encontro três momentos que, pelos próprios nomes, indicavam a necessidade de cada professora de fazer suas próprias buscas para complementar constantemente o que começamos a pensar e refletir juntos. Esses momentos foram intitulados “Trabalho pessoal”, “Para saber mais” e “Para fazer mais”, nos quais foram indicados idas ao teatro com base na agenda cultural de espetáculos na cidade, filmes, documentários e trechos de peças que poderiam ser encontrados e assistidos facilmente na *internet*. Além disso, indicamos um texto para leitura após cada encontro e, ainda, outras leituras mais foram sugeridas com o intuito de estimular a ampliação de repertório e a busca por referências, e despertar o gosto pela leitura de obras teatrais ou sobre teatro. A ideia era estimular as iniciativas de criação de outros momentos de trabalho com a linguagem teatral na escola.

Após algumas semanas, voltamos a encontrar as professoras no teatro, juntamente com os alunos e seus familiares, para a apresentação do espetáculo *Simbá, o marujo*, em torno do qual as experiências propostas no projeto *Simbá nas escolas* desenvolveram-se. No período entre a realização dos primeiros encontros da oficina com as professoras e as apresentações do espetáculo, elas desenvolveram na escola, com seus alunos, atividades de preparação para a ida ao teatro. Inicialmente, havia uma proposta de acompanharmos o desenvolvimento dessas experimentações teatrais com os alunos, no entanto isso não ocorreu. A ideia primeira estava ligada à possibilidade de observarmos e, caso necessário, auxiliarmos as professoras na proposição das atividades para que, em consequente, pudéssemos conversar, com base nos diferentes pontos de vista, sobre como foi para cada uma propor experiências relacionadas à linguagem teatral aos alunos. Devido aos cortes no orçamento inicial do projeto não foi possível manter a verba destinada ao custeio dessa ação. Como as escolas localizavam-se em regiões afastadas da cidade, sendo uma delas em área rural, ficamos impossibilitados de fazermos esse acompanhamento. Outro fator que dificultou esta ação foi o fato de que, após a realização da primeira etapa da oficina, ficamos envolvidos com a produção das apresentações: contrato de ônibus para transporte dos espectadores, elaboração de logística para os dias das apresentações, elaboração e envio dos convites às famílias dos alunos, formalização de contrato com o teatro, elaboração e confecção de material gráfico, entre outras atividades/ações.

Como já citado, o orçamento limitado para a realização do projeto obrigou-nos a assumir funções relativas à sua produção e viabilização. O que *a priori* seria desempenhado por outros profissionais a serem contratados, a partir da redução orçamentária fez com que algumas etapas relacionadas ao trabalho artístico-pedagógico deixassem de ser realizadas, seja por falta de verba para custeio da atividade, como o caso do acompanhamento do trabalho das professoras com os alunos, seja pelo fato de estarmos envolvidos em atividades de produção. Tais questões relacionadas às dificuldades para a execução da proposta inicial do projeto estavam conscientes para nós. Com isso, antes mesmo do projeto começar, ficamos diante da possibilidade de alterarmos as propostas de acordo com a verba disponível ou de tentarmos realizar a proposta original por meio de parcerias ou pelos nossos esforços. Decidimos manter a

estrutura do projeto e tentar executá-la, mesmo conscientes de que talvez não fosse possível; ou seja, assumimos o risco do erro e do acerto no intuito de encontrar as respostas no caminho de execução do projeto, por meio de uma experiência prática, ao invés de anteciparmos algumas questões. Desse modo, enquanto as professoras desenvolviam as atividades com os alunos, em meio aos desafios do trabalho relacionado à produção, preparávamo-nos para realizar as várias sessões do espetáculo. Quero ressaltar que a proposta inicial do projeto não trazia ações mais ou menos importantes – as etapas foram pensadas de modo complementar, mas, diante do dilema de contar com apenas uma parte do orçamento previsto, tivemos de fazer escolhas sobre o que custear.

Para garantir a adesão dos alunos e de suas famílias, decidimos incluir na planilha orçamentária o aluguel dos ônibus para buscar os espectadores (professores, alunos e familiares) na escola e levar até o teatro. A ida ao teatro foi estruturada dessa maneira para que pudéssemos garantir a presença dos familiares e proporcionar a eles sua experiência própria de fruição artística, conjuntamente com a criança. Isso porque acreditamos que, da mesma forma que a escola, a família também é responsável pelo acesso dessa criança às manifestações artísticas e culturais, sem contarmos com o fato de que o núcleo familiar como um todo também tem pouco acesso a atividades culturais.

Portanto, para que o acesso à manifestação artística efetivamente se realizasse, as apresentações para a Escola Municipal do Bairro Shopping Park foram feitas à noite, já que nos períodos da manhã e da tarde, enquanto os alunos estão na escola, os familiares estão no trabalho. Apenas algumas sessões foram feitas no turno da tarde para atender aos alunos da Escola Municipal Domingas Camin, que se localiza afastada da área urbana da cidade, o que impossibilitou que muitos familiares acompanhassem os alunos. Já que a maioria dos alunos era morador do entorno das escolas, elas se tornaram o ponto de encontro e de chegada neste percurso de ida e volta até o teatro. A forma como essa atividade foi proposta ocorreu por meio do envio de uma carta-convite entregue ao aluno. Nesta carta, fizemos a contextualização do projeto ao(s) responsável(is) pelo aluno, convidamos a família para a ida ao teatro e esclarecemos que o transporte e a entrada no teatro seriam gratuitos. Juntamente com a carta, enviamos um pedido de autorização para a ida do aluno ao teatro solicitado ao responsável, bem como a indicação de três familiares para o acompanhamento. Mesmo com as ações propostas

para facilitar o acesso dos alunos e de seus familiares, ainda assim nem todos os espectadores previstos para este momento compareceram.

A partir de minha observação, de conversas com os alunos, com os professores e com os familiares que compareceram, os principais fatores que contribuíram para que nem todos fossem ao teatro foram: o fato de ser um espetáculo infantojuvenil, o que fez com que muitos adultos cedessem seus lugares para outras crianças/adolescentes da família que não estavam diretamente envolvidas no projeto, além do cansaço pós-jornada de trabalho e, até mesmo, o horário, uma vez que o ônibus saía da escola às 19h e, neste horário, a maioria dos adultos ainda estava retornando do trabalho para as suas residências. Enquanto realizávamos o projeto, foi possível tomar consciência da complexidade de articulação e execução de atividades relacionadas à lida com questões orçamentárias, tanto quanto a execução de atividades em parceria com a instituição escolar e com o envolvimento das famílias dos alunos. Ainda assim, foram realizadas seis sessões do espetáculo *Simbá, o marujo*, atendendo, aproximadamente, 2000 espectadores, entre professores, alunos e familiares.

Pelo fato de eu estar em cena juntamente com os demais integrantes da Trupe, nos dias e nos momentos das apresentações, não houve um olhar externo de nenhum de nós para a observação da chegada do público ao teatro ou acerca da recepção do espetáculo por esses espectadores. Ainda assim, guardo as impressões de cada apresentação que, embora sendo a reapresentação da mesma história, em nenhuma delas, como é próprio do fazer teatral, algo se repetiu. Guardo comigo as memórias sensoriais das presenças, os olhares atentos, as reações esperadas e as inesperadas. Por vezes faltam palavras para descrever esse encontro do artista com o seu público, principalmente nesse caso em que, para muitos ali, tratava-se da primeira vez naquele ambiente, vivendo a experiência da fruição da obra teatral. De qualquer modo, opto por descrever aqui fragmentos da minha experiência corporal e também impressões causadas no momento em que estava em cena e fui atravessado pelas presenças desses espectadores.

No espetáculo *Simbá, o marujo*, enquanto o público entra no teatro, as cortinas já se encontram abertas e pode se ouvir uma trilha sonora que reproduz o som de ondas do mar. Desse modo, os espectadores podem visualizar o cenário que, conforme descrição

de Paulo Merisio – que além de diretor é também cenógrafo do espetáculo –, não necessariamente identifica uma ambientação, mas se permite ser diferentes espaços, em função da narrativa (Imagens 1 e 2). Dessa forma, a possibilidade das múltiplas leituras do cenário pelo espectador começa antes mesmo da encenação, por meio do contato visual estabelecido ao entrar na sala de espetáculo. Ele é composto por uma estrutura metálica quadrada com algumas traves na parte frontal e traseira, possui um suporte de madeira no fundo onde ficam presas bacias de plástico de vários tamanhos, algumas inteiras e outras sem o fundo.

Em algumas partes do cenário ficam presos sinos, cordas e tecidos, e toda a estrutura fica posicionada sobre um grande colchonete. Com isso, a cenografia possibilita aos atores ressignificá-la de acordo com os diferentes ambientes e espaços, em terra firme ou mar adentro, onde se passam as aventuras de Simbá. Em seu artigo *“Melodrama da meia-noite”* e *“Simbá, o marujo”*: *ações para uma pedagogia do espectador por meio da cena*, Paulo Merisio (2010, p. 3) registra um trecho da fala do crítico Antônio Carlos Brunet ao escrever sobre o espetáculo *Simbá, o marujo* para a *V Mostra Nacional de Teatro de Uberlândia SESC – ATU*, realizada em 2009 – gosto, particularmente, da forma como o crítico apresentou sua leitura cheia de possibilidades imaginativas para a cenografia, realizadas enquanto espectador, ao assistir o espetáculo:

A cenografia é instigante. Uma verdadeira ‘instalação’ é erigida no centro do palco, um objeto gigantesco misto de piscina com navio, de parquinho de diversões com bolo de aniversário, de baú com jangada à deriva. E, no decorrer da ação, tal objeto se configura como tudo isso, e muito mais. A sensação que dá é a de que se tem um disco-voador estacionado no fundo do quintal. E, sem medo algum, os atores/crianças/personagens tomam-no de assalto e fazem dele, literalmente, palco para suas fantasias.

Esta leitura apresenta a perspectiva polissêmica proposta ao espectador no ato de fruição de um espetáculo através da cenografia. Este aspecto da possibilidade de se fazer diferentes leituras daquilo que é posto em cena dialoga com a proposta do que se pretendeu abordar no trabalho de sensibilização/formação do espectador vivenciado pelos alunos e pelos professores participantes. Lembro-me bem de ouvir atrás da rotunda os comentários dos espectadores em suas apostas do que poderia ser aquela estrutura metálica com cordas, sinos, colchões, madeiras e bacias que compõe o cenário de *Simbá*,

o marujo. Alguns alunos achavam que a placa de madeira com as bacias, que mais se destaca à primeira vista devido à iluminação, poderia ser alto-falantes de uma grande caixa de som, outros alunos ou adultos acompanhantes já a relacionavam ao universo aquático, dizendo que se tratava de bolhas e outros faziam uma leitura mais literal dos objetos, percebendo que o painel era composto por bacias inteiras e outras com fundos recortados.

Durante a entrada do público, antes mesmo de iniciarmos a encenação propriamente dita, fazemos um prólogo para emissão dos três sinais sonoros que indicam que o espetáculo vai começar. Com isso, no momento de fazer soar cada sinal, alguns atores espiam o público através das bacias com fundos recortados para que, em seguida, possam entrar em cena, cantar uma música e badalar os sinos que também ficam pendurados como parte do cenário (Imagem 3).

A sequência das entradas dos atores para fazerem soar os sinais é intercalada pelo som do mar durante a entrada do público. Este é o primeiro momento em que o espectador visualiza os atores caracterizados com figurinos e maquiagem e também percebem os primeiros movimentos de mudança da iluminação cênica. Mesmo estando atrás do cenário aguardando o momento do terceiro sinal e o início da peça, era possível perceber, ao ouvir os comentários vindos da plateia, que aos poucos o espectador vai notando os detalhes do espaço do teatro, do palco, da luz, da sonoplastia e do cenário. A meu ver, tudo isso contribui para que o espectador pouco a pouco vá assimilando alguns códigos capazes de conectá-lo com os componentes de teatralidade que darão forma à história que está para ser encenada.

A cada entrada e saída de cena durante os sinais era possível notar a plateia silenciando-se para ver o que estava acontecendo, ouvir alguns comentários, sussurros, gritos e risos sobre o que eles conseguiram ou não identificar, além das especulações que continuavam a fazer após a nossa saída de cena. Após o terceiro sinal, iniciamos a encenação das histórias de Simbá, que possui como proposta de encenação que nós, atores, sejamos ora narradores, ora sombristas, ora os personagens: marujos, animais marinhos, seres fantásticos, membros da família de Simbá, etc.

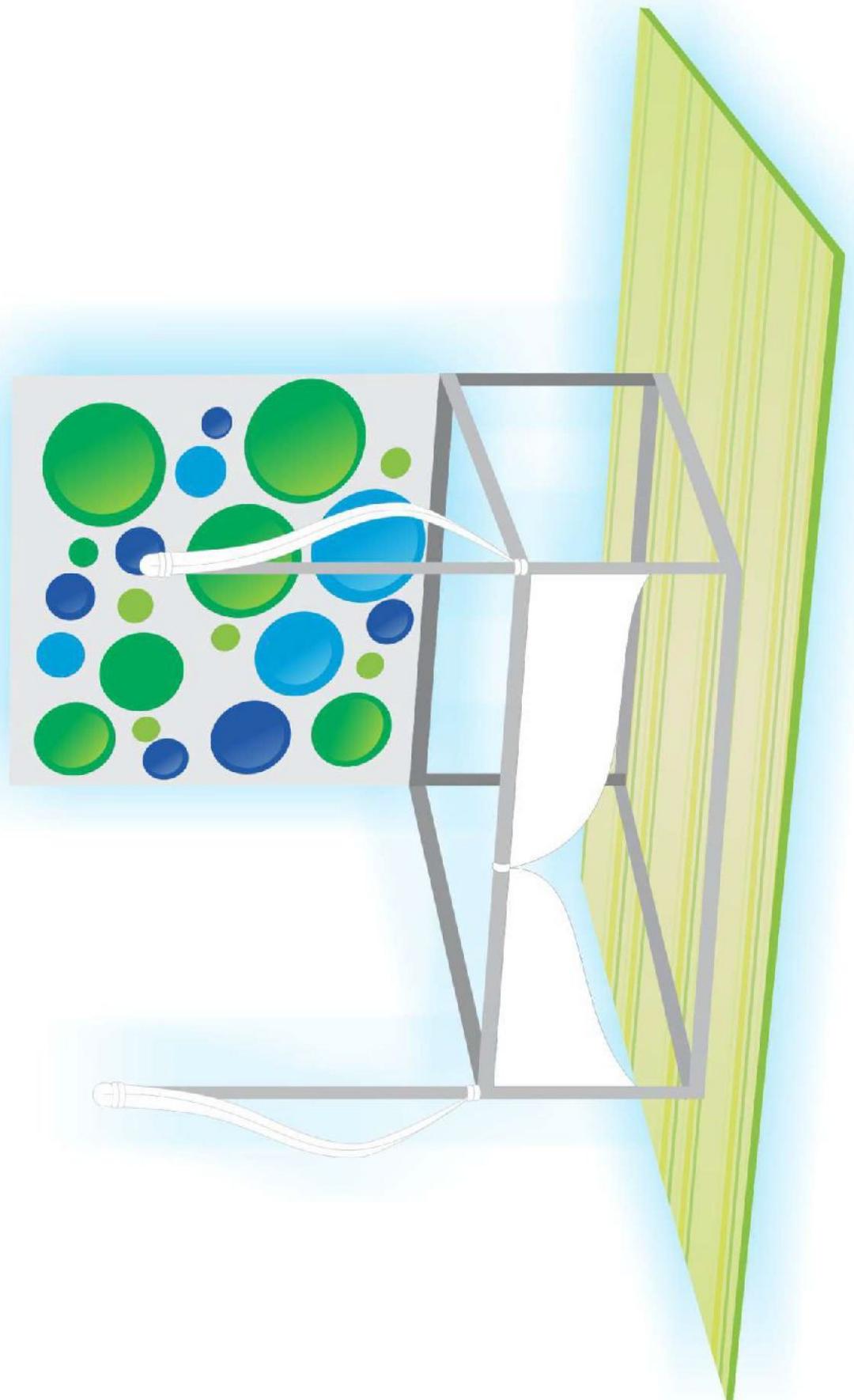


Imagen 1 - Desenho do cenário para composição do book do espetáculo. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

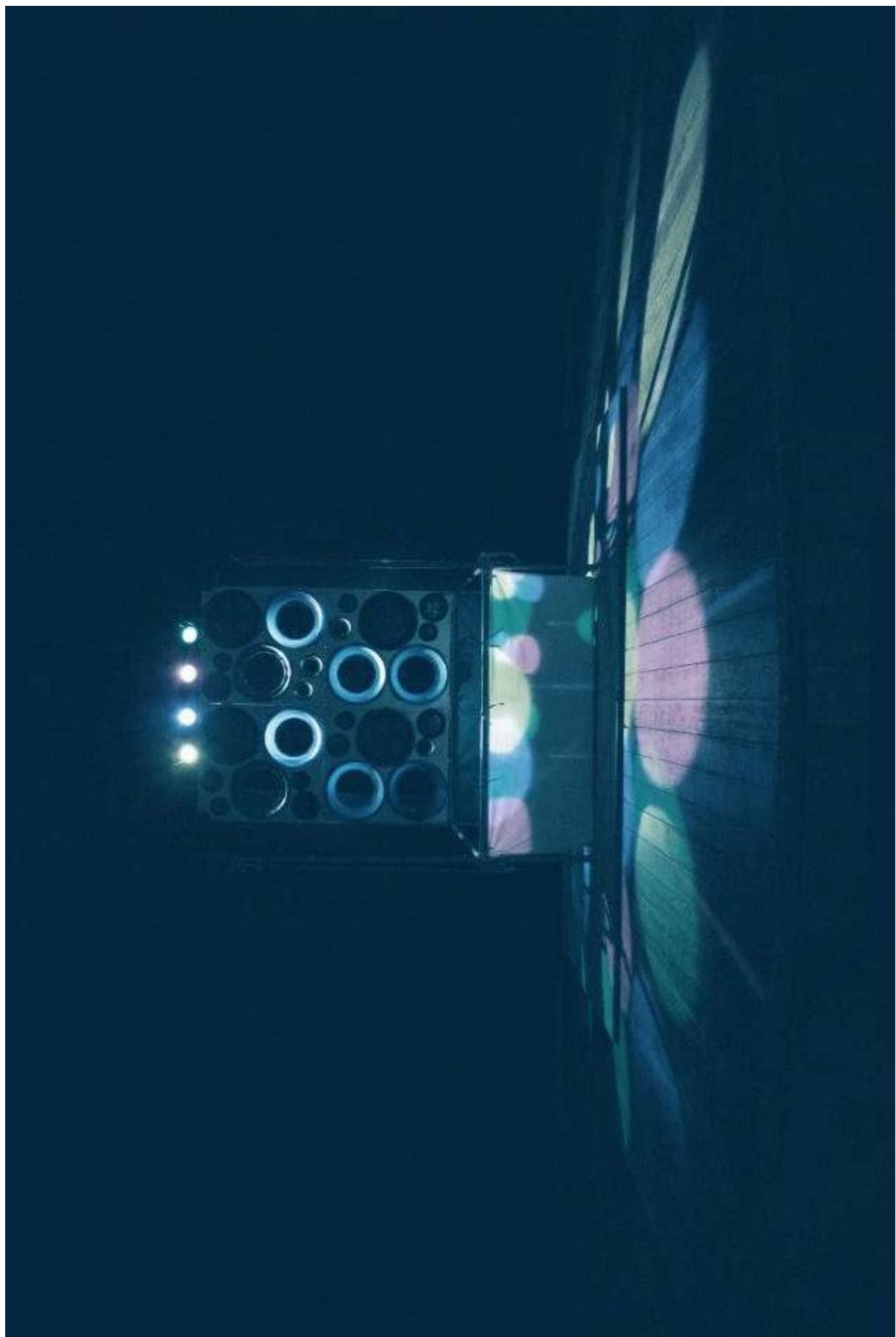


Imagem 2 - Espetáculo “Simbá, o marujo”. Vista do cenário no palco antes do início do espetáculo. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 3 - Espetáculo "Simbá, o marujo". Atores "espiando" o público durante a entrada no teatro. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

O elenco é composto por seis atores²⁵, onde cinco fazem este revezamento entre narrador, personagens e sombristas, e apenas um ator interpreta Simbá, o marujo.

Segundo Paulo Merisio (2008), durante toda a encenação da peça, o que é proposto ao espectador é uma relação entre texto e imagem que não pode ser descolada. Esta relação nasceu do processo criativo do espetáculo em que, a partir de um texto literário, foram geradas cenas que reelaboraram a obra escrita. Dessa forma, as cenas deram lugar ao texto literário de modo que o que se manteve textualmente foram apenas palavras e frases importantes para a compreensão do enredo.

A partir dessa estrutura de encenação são apresentadas aos espectadores as nossas soluções cênicas para a história, sem encerrar a forma como fazemos como possibilidade única, mas, pelo contrário, abrindo ao espectador espaços para que ele também efetue o ato criativo de imaginar como contaria, à sua maneira, o que acabou de ver.

Lembro-me bem das reações de surpresa, envolvimento e comoção dos espectadores durante a encenação, como, por exemplo, na primeira cena em que representamos um sábio rei proferindo um ensinamento, em que a atriz Maria senta-se nos ombros de Ricardo e é levantada. Nessa cena, ela dubla uma fala dita por Ricardo, que aparece com a boca tapada, despertando o riso da plateia (Imagem 4). O mesmo acontecia em quase todas as apresentações do projeto em outra cena, em que a atriz Amanda Aloysa assume o papel de uma âncora e é lançada ao mar (Imagem 5), ou na cena em que Simbá naufraga e, ao som da música *Debaixo d'água*, de Arnaldo Antunes, interpretamos animais marinhos que passam por Simbá enquanto ele nada para se salvar.

Apesar de não existir um texto literalmente narrando o encontro do naufrago com os animais marinhos, a forma como a cena acontece, com a entrada da música, as mudanças na iluminação e o jogo de representação proposto pelos atores despertam a imaginação, a curiosidade e o desejo de jogar (ler, imaginar, reinventar, brincar, criar) dos espectadores. Ao passar pelo proscênio, era possível ouvir as crianças tentando adivinhar e discutindo entre si quais eram os animais representados por cada ator, ou, ainda, levantando-se das cadeiras para fazerem os seus próprios animais.

²⁵ Ver programa do projeto em anexo.

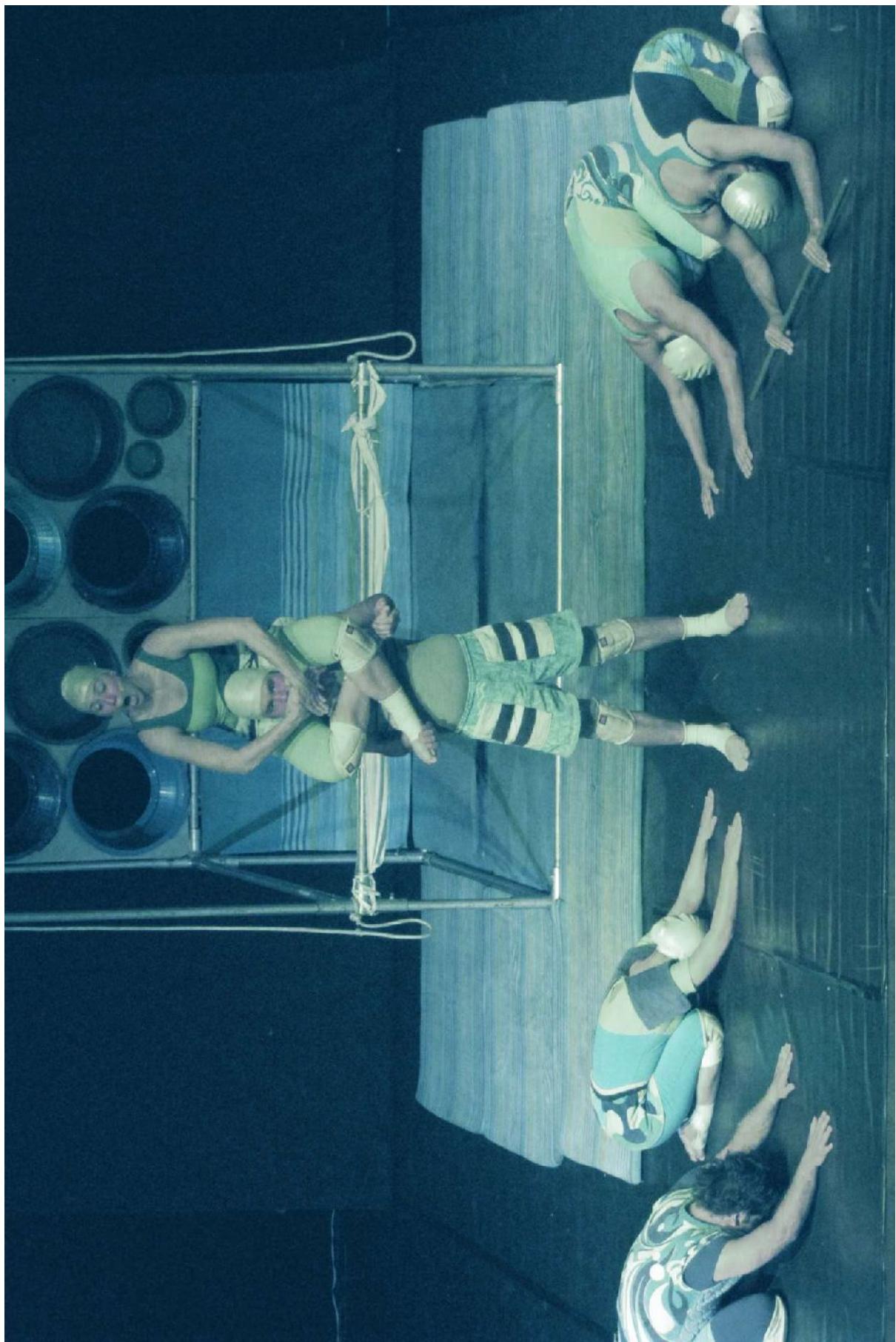


Imagen 4 - Espetáculo "Simbá, o marujo". Cena da profecia do Rei Salomão. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

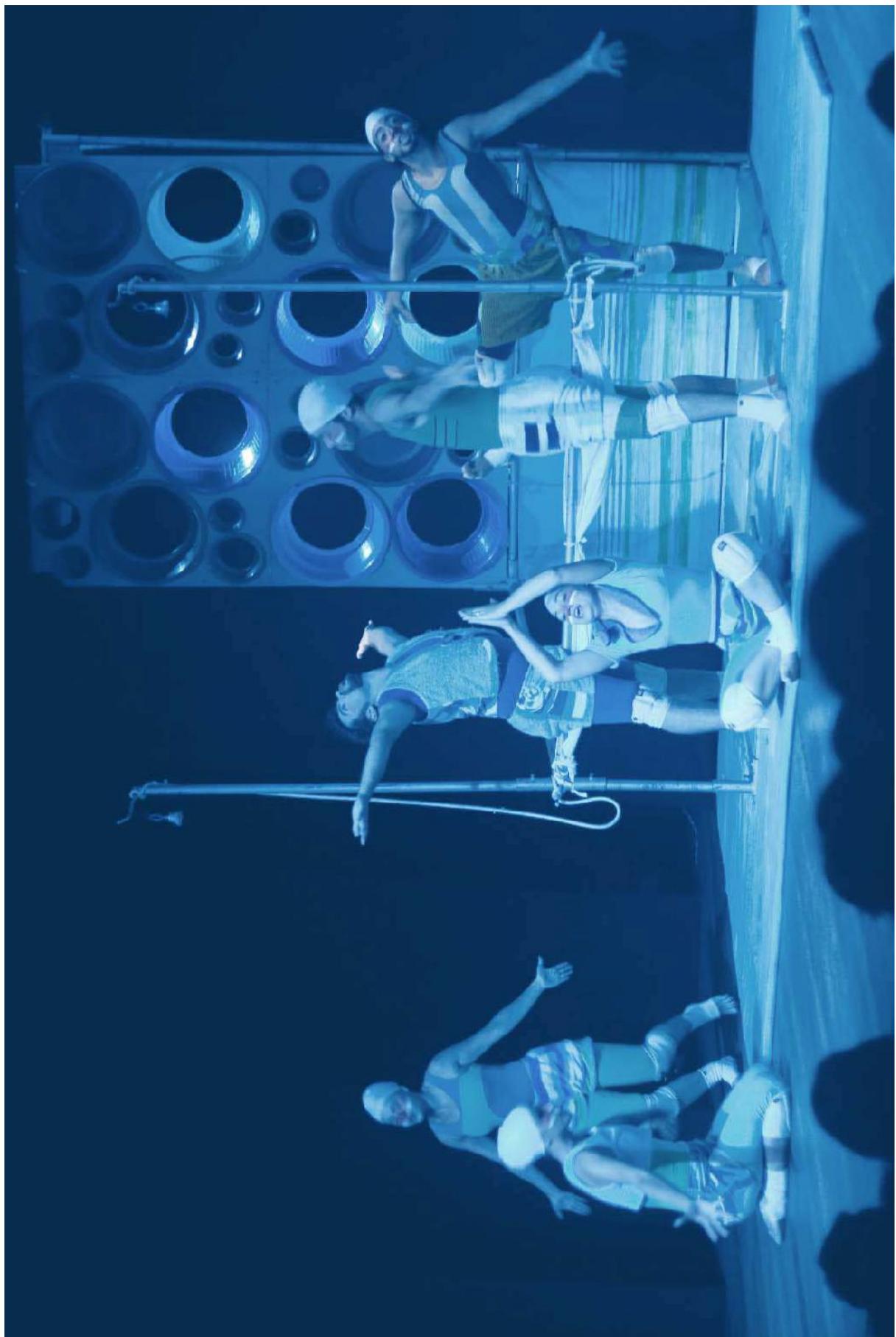


Imagen 5 - Espetáculo “Simbá, o marujo”. Cena do baixar âncora. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

Há ainda as cenas em que a família aparece para receber Simbá nos seus retornos para casa (Imagen 6). Em uma cena dessas, a atriz Maria interpreta uma odalisca que entra em cena remexendo os quadris com as mãos para o alto e cantarolando uma melodia que remete às músicas árabes de dança do ventre (Imagen 7). Ao mesmo tempo, os familiares, curiosos, paparicam Simbá e falam o tempo todo. A cena assume uma dinâmica em que os atores começam a se movimentar devagar e falando baixo, mas aos poucos vão acelerando os movimentos e aumentando o volume da voz até que o ator que interpreta Simbá levanta-se e diz “Vou viajar de novo!”, e sai de cena. A partir da segunda vez que essa cena se repete, já era possível ouvir as crianças cantarolando a melodia juntamente com a atriz ou falando a frase do personagem Simbá, em meio às risadas dos adultos.

Há outro momento de grande surpresa para o público e que era sempre comentado por nós, da Trupe, ao fim das apresentações. Trata-se da cena em que Simbá chega a uma ilha e encontra uma égua amarrada num poste. Ao tentar soltá-la, ele encontra alguns homens escondidos dentro de buracos feitos no chão. Para essa cena, o painel de bacias do cenário (Imagenes 8 e 9) é abaixado rapidamente e se encaixa na minha cabeça. A primeira reação do público é de achar que o cenário está despencando no meio da cena e que atingirá o ator. Ao se darem conta da transformação do cenário e da continuidade da cena, as reações do público são de surpresa e alívio. Era possível ouvir as falas de alerta durante a cena e as respirações aliviadas em sua conclusão. Na sequência, os outros atores enfiam suas cabeças nos buracos e o diálogo dessa história desenrola-se.

Já no momento das cenas feitas com o uso da técnica do teatro de sombras (Imagenes 10 e 11), com a diminuição da iluminação e a aparição das primeiras imagens projetadas no tecido, era possível notar o movimento dos corpos dos espectadores inclinando-se rumo ao palco, o silêncio estabelecido aos poucos e a atenção voltada para a cena. Ao final do espetáculo, em meio aos aplausos, assobios e gritos das crianças e a partir do que havíamos vivenciado durante a apresentação, eu sempre ficava com um pensamento latente sobre a necessidade de estabelecer uma escuta ativa para o diálogo com o espectador durante o jogo cênico do fenômeno teatral.



Imagen 6 - Espetáculo “Simbá, o marujo”. Cena da família de Simbá.
Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

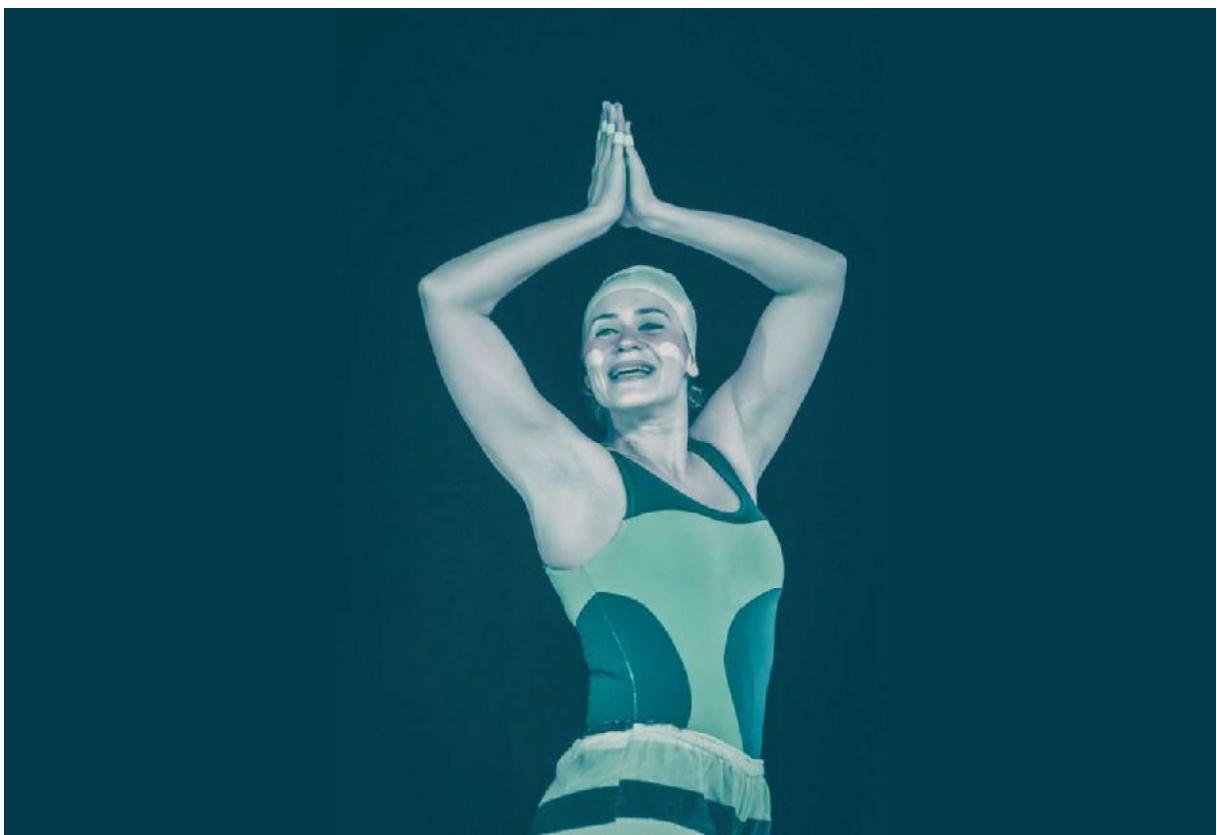


Imagen 7 - Espetáculo “Simbá, o marujo”. Cena Odalisca.
Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 8 - Espetáculo “Simbá, o marujo”. Detalhe do cenário de bacias. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 9 - Espetáculo “Simbá, o marujo”. Detalhe do cenário de bacias. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

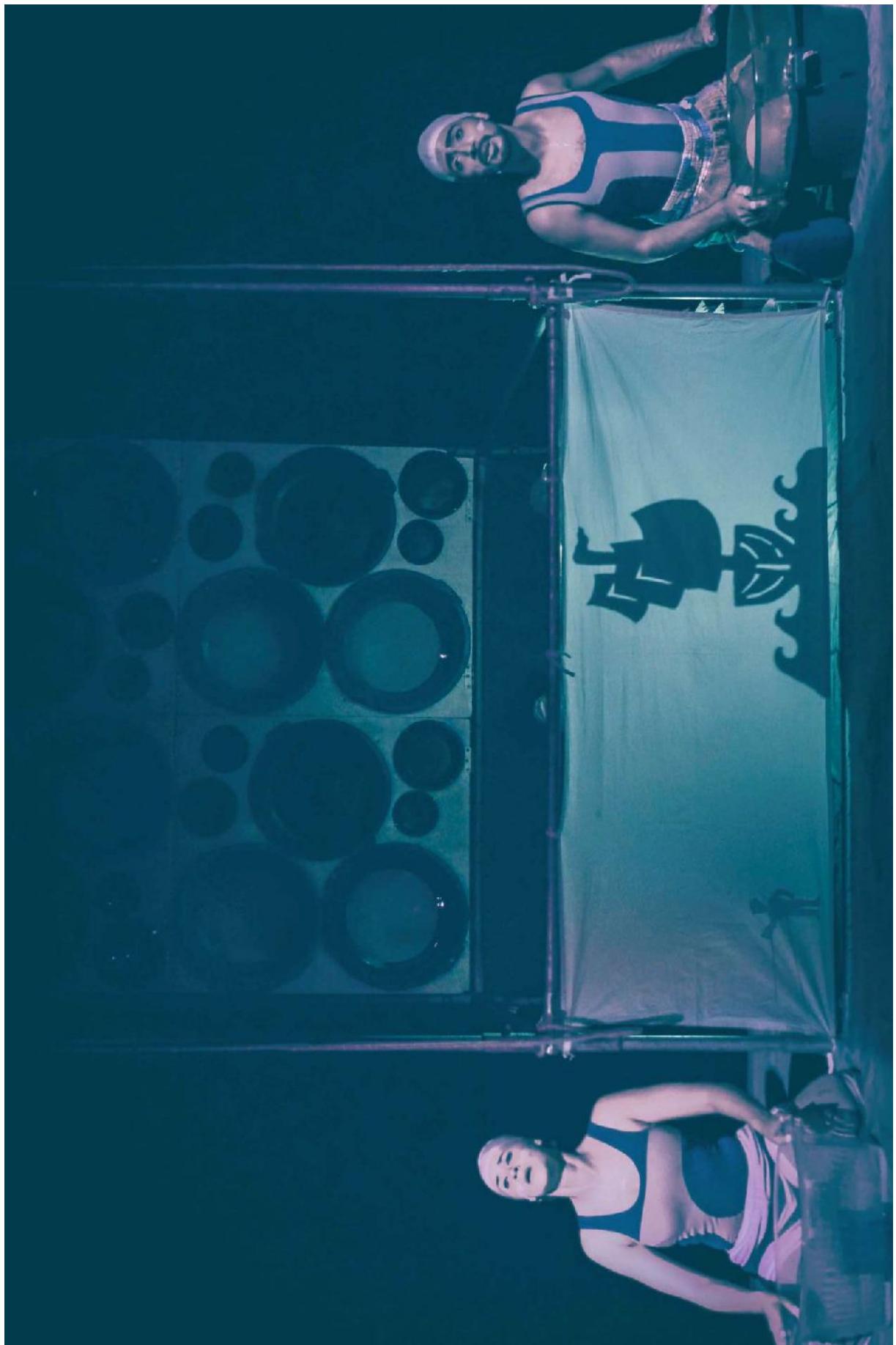


Imagen 10 - Espetáculo “Simbá, o marujo”. Detalhe da cena de teatro de sombras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 11 - Espetáculo “Simbá, o marujó”. Detalhe da cena de teatro de sombras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

Refiro-me ao que esta experiência proporcionou-me enquanto exercício de ampliação da minha percepção para os aspectos relativos ao campo da recepção teatral nesses momentos de formação, mediação e fruição teatrais propostos àqueles espectadores.

Após o término do espetáculo, muitas crianças subiam ao palco para conversar conosco, ver-nos mais de perto, investigar o cenário, os adereços e os objetos utilizados. Algumas crianças corriam pelo palco, arriscavam cambalhotas nos colchonetes ou escalavam a estrutura pra pular, balançar as cordas e badalar os sinos. Outras estavam curiosas para saber como eram feitas as sombras e algumas acrobacias que executávamos durante a encenação. Para isso, havíamos previsto, inicialmente, uma conversa com o público ao final de cada sessão. Atividades como essa são comumente realizadas a fim de abrir a palavra aos espectadores para um bate-papo sobre o espetáculo assistido.

Com base na nossa experiência de participação em festivais, apresentações no meio universitário ou mesmo nas apresentações empreendidas por nós, esta conversa frequentemente é conduzida por um mediador convidado ou pelos próprios atores e/ou o diretor da peça.

No entanto, nos encontros de preparação realizados entre os integrantes da Trupe e o Professor Marcelo Soler, outras possibilidades de atuação e desenvolvimento do projeto foram pensadas, e este bate-papo após o espetáculo foi uma das ações que decidimos experimentar de outra maneira. Como teríamos que lidar com a questão da logística no transporte dos espectadores no retorno para a escola, para um melhor aproveitamento do tempo, decidimos não realizar a conversa nos moldes tradicionais, após o espetáculo no interior do teatro. Além disso, mesmo sendo dedicado a um diálogo direto entre o público e os envolvidos na realização da obra encenada, esses bate-papos muitas vezes são caracterizados por certa distância mantida entre os espectadores e os artistas pelo simples fato de uns se manterem no palco e outros na plateia. No nosso caso, estávamos querendo diminuir as barreiras, estando determinados a ter um momento de encontro “corpo a corpo”, para uma conversa com os que ali estiveram naquele encontro de fruição e trocas artísticas. Para isso, decidimos fazer o caminho de volta do teatro até a escola juntamente com os espectadores.

Ao terminar a apresentação, nos encontrávamos com eles ainda no *hall* do teatro, aguardando os ônibus. (Imagens 12, 13, 14 e 15).

De figurinos e maquiagem, aproveitávamos para nos aproximar e conversar com as professoras, com as crianças, com os familiares, fazer fotografias e receber os cumprimentos até que, aos poucos, a conversa fosse envolvendo quem estivesse por perto para compartilhar suas percepções sobre a ida ao teatro e o espetáculo assistido. Essa interação entre atores e espectadores possibilitou o compartilhamento de impressões por meio do toque, do olhar e também pela palavra acerca da experiência teatral vivida por cada um.

Enquanto estávamos na porta do teatro esperando os ônibus para embarcar, o simples fato de estarmos ali foi suficiente para que eles se sentissem à vontade para interagir. Alguns simplesmente se aproximavam para nos olhar de perto e tocar nossos figurinos. O figurino de *Simbá, o marujo* é composto por um macacão de malha inspirado em trajes de banho antigos e sobreposto por peças como saia, shorts e colete. No momento em que aqueles se aproximaram, perceberam que as peças que sobreponem os macacões de malha eram feitas de toalhas de banho, e descobertas como essa faziam com que a notícia logo se espalhasse entre os outros alunos que, aos poucos, também nos procuravam para investigar aquela informação. Logo estávamos rodeados de perguntas sobre o porquê de uma “roupa” feita de toalha, ao que alguns arriscavam formular suas hipóteses.

Outros se instigavam com a maquiagem feita com a cor vermelha espalhada pelo rosto, remetendo à ideia de queimaduras de sol. Novamente surgiam os questionamentos sobre a necessidade da maquiagem ou sobre o que ela significava. Essas percepções sobre o figurino e a maquiagem, por exemplo, faziam com que alguns alunos se aproximassesem para falar de determinadas cenas que chamaram sua atenção ou para mostrar que também sabiam fazer ou imitar algumas falas, gestos e movimentos vistos em cena.

Para esse momento, cada um dos seis atores envolvidos na encenação da peça portava uma câmera fotográfica caseira, no intuito de registrar por meio de fotos e vídeos esses encontros, especialmente no interior dos ônibus.

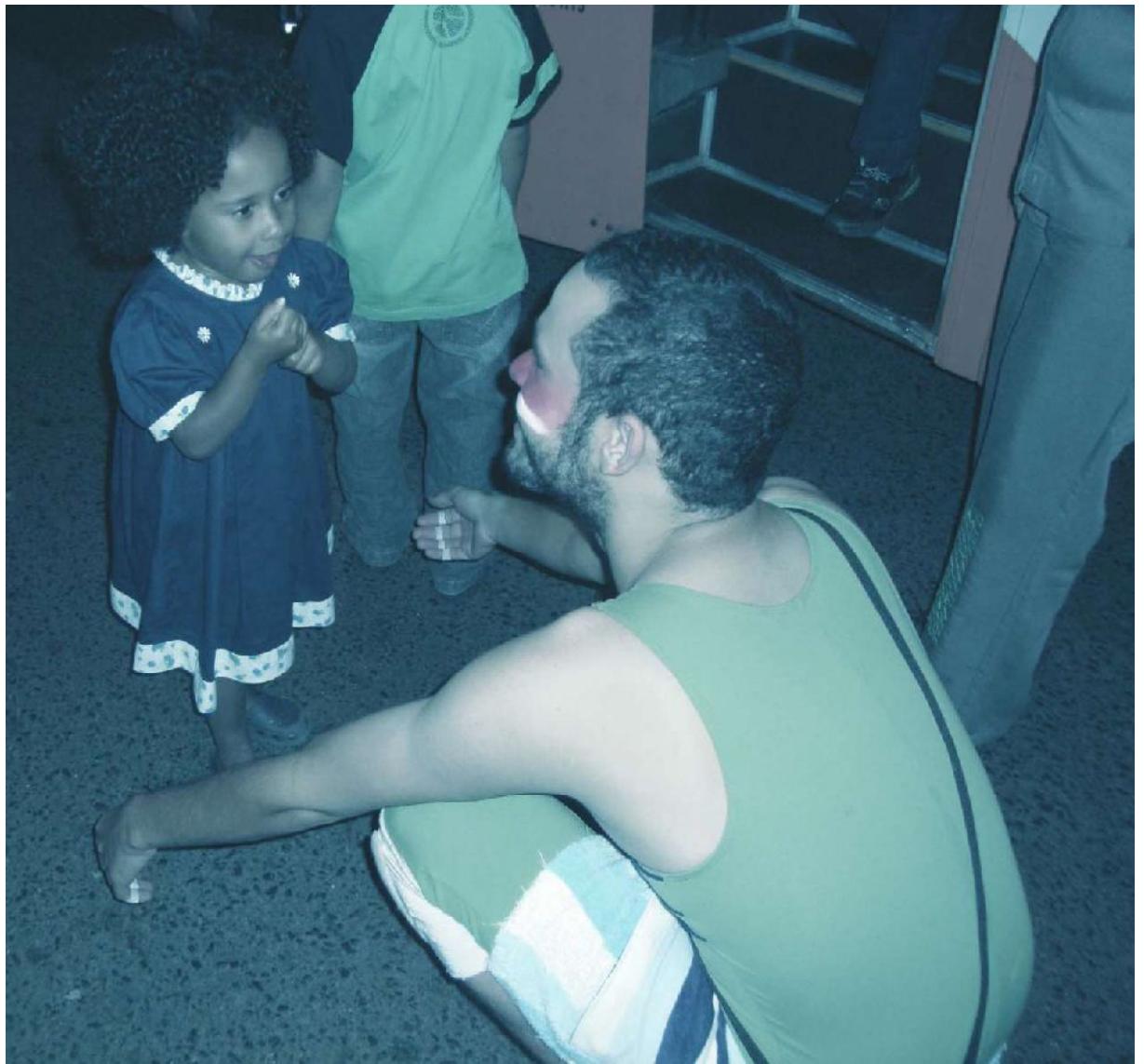


Imagen 12 – Encontro entre atores e espectadores no *hall* do teatro. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 13 – Encontro entre atores e espectadores no *hall* do teatro. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 14 – Encontro entre atores e espectadores no *hall* do teatro. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 15 – Encontro entre atores e espectadores no *hall* do teatro. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

Quando concebemos a ideia do projeto, a proposta era de que todos os registros fossem feitos por profissionais contratados para tal função para que pudéssemos nos ater somente à interação com os espectadores, aproveitando da melhor maneira possível esse encontro, mas, conforme mencionado anteriormente, tivemos que acumular funções e, durante o planejamento dessas atividades, optamos por portar as câmeras caseiras e captar instantes desses encontros. Com isso, em algumas situações o nosso foco de ação ficou dividido, como foi o caso desse encontro com os espectadores pós-peça.

É importante destacar que, inicialmente, havíamos planejado que o momento de interação com os espectadores para o bate-papo se daria no interior dos ônibus. Desse modo, o que aconteceu na porta do teatro ocorreu fora do planejado, mas, ao contrário de prejudicar, acabou se configurando em um espaço de interação mais espontânea do que a ocorrida no interior dos ônibus no caminho de volta para a escola.

A intenção ao acompanhar o público no retorno pra casa era de testemunhar e provocar espaços para reverberações criativas, como uma mediação capaz de prolongar a experiência da ida ao teatro a partir da obra assistida. A princípio minha expectativa e dos outros atores da Trupe era de que esse momento acontecesse da forma como planejamos, ou seja, travando um diálogo verbal, estruturado com perguntas e respostas trocadas entre nós e os passageiros. Hoje, comprehendo que, por mais que o foco da interação com os espectadores nos ônibus estivesse voltado para uma conversa, não deveriam estar descartadas as outras possibilidades de interação/diálogo que pudessem surgir desse encontro. No entanto, as condições em que ele ocorreu desestabilizaram-nos a ponto de não sabermos lidar calmamente com a situação.

No ato de elaboração da atividade, imaginávamos condições ideais como, por exemplo, fazer o caminho de volta com tranquilidade, ter o interior do ônibus iluminado e, assim, poder nos aproximar dos espectadores por meio tanto do discurso verbal quanto do não verbal, não necessariamente sob uma ordem, contanto que fluísse naturalmente. Acontece que nem tudo saiu como previsto.

Assim que os espectadores ocuparam seus lugares, os atores que participaram dessa ação dividiram-se e adentraram os ônibus para acompanhar os espectadores no caminho de volta pra casa (Imagens 16, 17 e 18).



Imagem 16 - Atores no ônibus com os espectadores.

Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagem 17 - Atores no ônibus com os espectadores.

Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagem 18 - Atores no ônibus com os espectadores. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

Porém, ao iniciarmos o trajeto, verificamos que o excesso de barulho era muito grande dentro dos veículos, o que não possibilitava uma conversa que envolvesse todos ao mesmo tempo. Além disso, os interiores dos ônibus estavam escuros, o que não permitia uma boa visão nossa das pessoas nem delas de nós. Deparamo-nos com as crianças ainda eufóricas com o espetáculo, com o passeio de ônibus, com a companhia dos pais e também com a nossa presença. Somado a isso, no meu caso, a preocupação em obter os registros tirou a naturalidade de um encontro mais espontâneo com os espectadores.

Atualmente, quando retomo os registros para análise, algumas questões destacam-se. Pude notar que a maioria das abordagens feitas por mim e pelos outros atores em um primeiro momento ficou, na maior parte do tempo, localizada apenas na tentativa de estabelecer um diálogo verbal, o que parece ter causado alguma intimidação tanto nas crianças quanto nos adultos. Pude perceber nesses registros que houve uma ansiedade de nossa parte ao abordar os espectadores, o que não contribuiu para que a maioria das falas registradas fosse mais espontânea.

Ao recorrer às minhas memórias, recordo que a atitude dos espectadores pós-peça no *hall* do teatro, conforme descrito anteriormente, existiu de forma mais natural do que as tentativas de interação que tivemos nos ônibus, que acabaram se configurando mais como depoimentos do que um diálogo livre.

Hoje percebo que no *hall*, a partir da nossa “simples” presença, eles se sentiram à vontade para se aproximar e iniciarem, por conta própria, a conversa com base no que lhes chamaram mais a atenção. Já no trajeto de volta entre o teatro e a escola, como muitas vezes nós lançávamos as perguntas, as respostas vieram mais formatadas. Ainda assim, alguns gritavam os nomes dos personagens, chamando-nos ora de “Simbá” ora de “marujos”, para chegarmos perto e sermos explorados pelos seus olhares curiosos.

Para as professoras, a interação após a apresentação foi um dos momentos que os alunos mais destacaram no dia seguinte na sala de aula ao falarem sobre a ida ao teatro, como podemos verificar nestes dois depoimentos:

Naquele momento após o teatro, houve um entrosamento muito grande. Eles se envolveram muito, teve criança que passou a mão na pintura e pintou o rosto. Eles se interessaram pelas roupas, pela pintura, eles nunca tiveram essa aproximação com os artistas. (Professora Maria de Fátima Caixeta, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Foi legal esse contato direto com os personagens, deles saírem do palco e ir lá ter contato com o público quebrou aquela barreira que apresentou a peça e fechou a cortina e acabou o teatro. Não pertenço ao seu mundo foi só uma fantasia e acabou. NÃO, eles foram lá direto e os meninos queriam passar a mão no rosto... Imaginem o que eles não pensaram ali? (Professora Alessandra Martins Terzi Romero, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Ao mesmo tempo em que estar ali, no ônibus, voltando pra escola junto com os espectadores, caracterizava-se como um encontro até então nunca vivenciado daquela forma pelos atores da Trupe, foi possível compreender, na prática, a nossa dificuldade de, através dessa proposta, estabelecer diálogos capazes de gerar interações corporais e também falas claras e organizadas a respeito do espetáculo ou de outras situações suscitadas por essa experiência. A maior parte do que ouvimos resumia-se a “foi bom”, “gostei”, “foi muito legal”, “vocês estão de parabéns”, etc. De qualquer forma, o que mais ouvimos foram declarações da maioria dos espectadores – crianças, familiares e até mesmo algumas professoras – de que nunca tinham tido a experiência da ida ao teatro.

Apesar das dificuldades de conversarmos sobre a experiência de fruição artística, hoje tenho uma melhor compreensão de algo que foi possível notar ainda naquele momento, mas que foi amadurecendo no decorrer das análises e reflexões deste estudo. Os corpos e as atitudes daqueles espectadores falavam muito mais do que suas palavras. Esta percepção remete-me a um pensamento de Augusto Boal (2008) sobre o trabalho de Stanislavski e o entrelaçamento de emoções e sensações no estudo das ações físicas. Boal (2008, p. 88) destaca que “um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente”. No entanto, naquele momento, na tentativa de envolver as crianças e provocá-las para o compartilhamento de seus pensamentos, as vezes lançávamos algumas perguntas, tais como: *Você já foi alguma vez ao teatro? Qual foi a parte do espetáculo que você mais gostou? Se você pudesse fazer uma viagem junto com o Simbá, para onde gostaria de ir e quem mais levaria com você? O que você mais gostou no espetáculo? Teve alguma cena que mais te chamou a atenção?*

Hoje, com o olhar distanciado, percebo que a nossa presença, o contato e a troca de olhares tiveram uma potência muito maior do que a tentativa de qualquer tipo de conversa ou “entrevista”. Compreendo que as imitações das danças e dos gestos, a

reprodução dos gritos, dos assoviios e dos outros sons que aparecem na peça, além das muitas risadas e segredos trocados entre as crianças dentro do ônibus, na minha percepção, dialogam com a expressão do pensamento pelo corpo, como dito por Boal (2008), e também com o olhar de Marina Marcondes Machado (2010) para a criança nos seus estudos fenomenológicos em que ela define a linguisticidade como

[...] o âmbito existencial do dizer, da linguagem da palavra e da escrita; é o modo que sofistica (e brutaliza, muitas vezes) as trocas, intercâmbio, diálogo: comunicação entre adultos e crianças. Os sons, palavras, canto, grito e sussurro, bem como o silêncio, fazem ver a expressão humana do mundo vivido. (MACHADO, 2010, p. 45).

A partir dessa percepção de que a abordagem pela conversa não estava proporcionando o diálogo, pouco a pouco fomos impelidos a tentar estabelecer outro jogo de interação, por meio da teatralidade. Aos poucos nos aproximávamos de algumas poltronas para sentar próximo e conversar individualmente, tirar algumas partes do figurino e a maquiagem. Com isso, nosso intuito passou a ser o de provocar, por outro viés, nossa interação com as crianças. Quero ressaltar que em algumas viagens isso foi possível e em outras não, seja por esquecimento dos atores devido ao envolvimento com os alunos no decorrer da viagem, seja por algumas questões técnicas, como as luzes queimadas no interior do ônibus, dificultando a visualização desta ação, seja devido à dificuldade de se equilibrar no veículo em movimento ou, até mesmo, pela tentativa de manuseio das câmeras fotográficas. De qualquer forma, pela minha lembrança e pela leitura que faço dos vestígios dessa experiência hoje, é perceptível que, por meio dessa outra abordagem, do mesmo jeito que nós, atores, íamos nos desfazendo da caracterização e nos revelávamos, as crianças sentiam-se mais à vontade para entrar no jogo de representação, dar vida aos seus próprios personagens ou continuar assumindo para si aqueles personagens que mais haviam chamado sua atenção no espetáculo que acabaram de assistir.

No entanto, na conversa com os adultos, essas interações raramente foram espontâneas, por isso, por vezes insistíamos em fazer algumas abordagens mais interrogativas a fim de obter retornos sobre o significado daquela experiência para eles. Muitos relataram que se tratava da primeira ida ao teatro e como se sentiam encantados

com o ambiente da sala de espetáculos e com a encenação, dando destaque para as sensações de prazer e alegria que foram despertadas enquanto assistiam à peça. Alguns depoimentos colhidos através dessas filmagens exemplificam os principais motivos e/ou justificativas deles nunca terem ido ao teatro. Em um primeiro momento, a justificativa está relacionada a questões financeiras, ao desconhecimento de uma agenda cultural na cidade, à falta do hábito de fruir arte, às dificuldades de deslocamento, entre outros. Contudo, após essa experiência da ida ao teatro, alguns adultos apontaram a necessidade da realização de mais ações de aproximação da população à linguagem artística e aos eventos de arte. Na fala de uma das mães é possível perceber o que essa experiência provocou nela e em outros adultos ali presentes. Destaco em sua fala como mãe o reconhecimento da necessidade da presença da arte no processo formativo do indivíduo, seja como estímulo para a busca do fazer artístico como prática profissional ou simplesmente pelo prazer proporcionado pelo ato de expectação pela fruição de obras arte. E, ainda, destaco a sua própria percepção enquanto espectadora acerca de aspectos específicos da linguagem cênica contidos no espetáculo assistido como, por exemplo, a utilização e ressignificação de objetos.

Muitas crianças ainda não sabem nem o que é teatro, o que é arte. As escolas precisam muito disso, eu como mãe vejo muito isso, que falta isso nelas. Tipo uma oficina na escola que apresenta essa curiosidade. Muitos vão ao teatro, mas muitos não vão porque não sabem o que é e pensam que é uma coisa chata sem saber o que é. Uma oficina mais dentro da escola que trouxesse mais interesse a elas, que elas falassem assim: "Nossa, que legal, está aqui na nossa escola, está aqui no nosso dia a dia fazendo arte". Precisa muito de arte aqui nesse bairro pra mostrar o que é uma obra, o que é arte. Ajudando a todos entender o que é, as vezes se tornar futuros atores, espectadores. As crianças precisam muito disso, pra se soltar mais, pra aprender a ter uma comunicação, participar da cultura. Olhando o cenário da peça a gente não esperava que aqueles painéis eram bacias e que poderiam ser utilizados para aquilo. Transformar uma bacia em um instrumento de arte... (Lívia, mãe de aluno, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).²⁶

Esse depoimento, assim como as justificativas dadas por aqueles que ainda não tinham tido a experiência da ida ao teatro, revela a ideia que permeia o pensamento daqueles que não possuem acesso à cultura, de que os equipamentos culturais, bem

²⁶ Os depoimentos gravados após as apresentações não possuem sobrenome porque foram mais pontuais se comparados aos registros das oficinas e porque, como já foi mencionado, naquele momento não havia a intenção de realização de um trabalho de pesquisa.

como a produção artística veiculada nesses espaços, são inacessíveis a uma parte da população da cidade, principalmente ao público mais pobre. Por outro lado, a fala dessa mãe mostrou-nos a sua percepção de que falta mostrar à comunidade de um modo geral e, especificamente, aos menos favorecidos economicamente que o acesso à arte, bem como aos equipamentos públicos de cultura, é um direito e uma urgência de todos. Trata-se da necessidade de reivindicar o direito e fomentar em todos os cidadãos a sensação de pertencimento aos espaços públicos de cultura. A mãe ainda fala sobre sua percepção de que o acesso a esses equipamentos culturais, assim como o contato com as obras de arte, possibilitam outros níveis de desenvolvimento à criança, tanto relacionado às suas formas de expressão e comunicação quanto de participação na produção cultural. Somada a essa ideia, o depoimento ainda nos traz a possibilidade de refletir sobre a descentralização da produção artística para outros espaços da cidade, indo além da região central, facilitando o acesso da população aos bens culturais. No caso da cidade de Uberlândia, no ano de realização do projeto (2010), o teatro onde foram realizadas as apresentações era o único existente na cidade e, ainda hoje, as periferias não têm qualquer equipamento cultural ou esportivo público de qualidade à sua disposição. Com esse panorama, a partir dos apontamentos contidos no depoimento dessa mãe, a questão que fica mais latente para mim, neste momento, está relacionada tanto à necessidade de se pensar e propor alternativas que levem o público até o teatro, quanto de levar o teatro onde o público está.

Um professor da escola, que não participou das oficinas, mas acompanhou os alunos em uma das apresentações, também destacou alguns pontos que chamaram a sua atenção. Ele se referiu à recepção do espetáculo pelo público, à adesão das famílias a essa atividade, às contribuições da arte na formação da criança e à importância dos projetos de natureza artística que envolvem a instituição escolar:

Eu achei o espetáculo muito bom, mexe muito com a imaginação. Um dos detalhes que a gente percebe é o não uso de muitos materiais, mas mais a questão de trazer a criança pro universo da imaginação. Ao mesmo tempo em que vocês trabalham com as sombras, com algumas coisas palpáveis mesmo, algumas outras características eu percebi como aqueles bonecos, som, luz, danças, movimentos. Eu acho que isso é bem complexo, a criançada fica bem animada de assistir e mexe com a imaginação deles. A escola não tem o costume de ir ao teatro, até pela dificuldade dos alunos se locomoverem até lá, devido à distância, pois o bairro é distante, de classe mais baixa, por isso a

dificuldade é maior. Então quando surge uma coisa dessas que vocês propuseram é pra eles algo que eles não têm costume de ver. É importantíssimo que a criança já comece a ter esse acesso cultural desde pequena, eu achei muito válido. A ideia de levar as famílias junto com as crianças eu achei diferente. Essa dificuldade de envolver a comunidade com as atividades do aluno, trazer os pais para participar mais é uma coisa que a gente enfrenta em outros trabalhos da escola, pois os pais também não tiveram a oportunidade de conhecer o teatro, de visitar o teatro. Por isso, quando você leva um convite a eles nem todos percebem a importância, eles acham que isso deve ser mais para as crianças, apesar de que eu observei os pais que foram e podemos ver o quanto eles ficam fascinados, pois para eles também é algo novo. Eu penso que os pais precisam se planejar e a escola precisa reforçar a importância do envolvimento deles na vida escolar dos filhos. Apesar de ser uma peça infantil, ela perfeitamente mexe com o público adulto, por isso torna-se importante para os próprios pais quererem estar no teatro e conhecer o teatro. (Professor Júnior, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

Apesar das já citadas dificuldades para responder às questões e conversar conosco, todos os espectadores com quem tivemos a oportunidade de observar e interagir falavam uns com os outros sobre a peça, sobre nossa presença no ônibus, relembravam gestos e falas e imitavam movimentos e personagens. Ao final do trajeto, eu já estava com a certeza de que aquela não tinha sido uma simples viagem de ônibus, mas que os seus ocupantes viram-se velejando em embarcações, viajando por naves espaciais ou qualquer outro meio de transporte imaginável por aquelas pessoas que, a partir do que fora assistido, lançavam um novo olhar (crítico e imaginativo) para o mundo a seu redor.

Assim como a percepção do professor apresentada no depoimento anterior, a fruição do espetáculo teatral provocou uma experiência com a arte capaz de despertar nestes espetadores uma atitude criativa de coautoria. Ou seja, mesmo tendo uma primeira impressão de que houve dificuldades de verbalização, reconheço que o diálogo se deu de forma sonora e corporal, reafirmando as reflexões propostas por Desgranges (2011, p. 28) sobre o ato artístico do fruidor:

[...] o contemplador, em seu ato de elaboração do sentido presente nos signos utilizados pelo autor, pode ser visto como um coautor da obra. Desse modo, podemos tomar esta concepção particular da obra, articulada por cada receptor quando formula uma interpretação dela, como um ato de criação.

[...]

O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador.

Esta mesma experiência foi proposta às crianças da Escola Municipal Domingas Camin, do Distrito de Miraporanga, e embora a maioria dos pais não tenham participado da ida ao teatro, o contato dos atores com as crianças no interior do ônibus resultou em comportamentos similares aos das crianças e famílias da outra escola. Nesse caso, não acompanhamos os alunos até o fim da rota devido à localização da escola fora do perímetro urbano, mas fizemos um trajeto até a saída da cidade que também nos permitiu interagir com esses espectadores. Com base nos registros dessa etapa, pude destacar algumas falas que nos mostra, pelo olhar das crianças e dos adultos envolvidos, algumas observações:

Nunca tinha ido ao teatro. Achei muito bom. Os personagens são diferentes, com uma roupa diferente que lembra nadador, lembra marinheiro. O cenário parece um barco. (Aluno da Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).²⁷

Eu nunca tinha ido ao teatro. Eu gostei muito, achei muito legal e divertido, acho que é muito importante pra cultura. Fiquei com vontade de voltar. (Mãe de aluno, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

Eu gostei muito do espetáculo. Eu nunca tinha ido e achei muito divertido. Gostei de tudo no espetáculo, mas me encantei bastante com a forma de vocês trabalharem, fazerem as piruetas e a força para segurarem um ao outro. (Pai de aluno, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

Após as apresentações da peça, tivemos mais dois encontros para finalizar a oficina com as professoras. Nesta etapa, o foco esteve voltado para a finalização do projeto e a elaboração de atividades de prolongamento do espetáculo para serem desenvolvidas por elas em sala de aula. Da mesma forma como foi proposto nas oficinas antes da ida ao teatro, nós estimulamos as professoras, também a partir de experimentações práticas, não apenas a refletir e avaliar o que havia acontecido até então, mas também a planejar atividades que pudessem prolongar a experiência dos alunos a partir do espetáculo assistido. Uma das primeiras atividades feitas com elas, nesse reencontro, foi o *Rio da memória*, em que as professoras ficavam organizadas no

²⁷ Como foi dito, no momento de realização dos registros, não havia a pretensão de se realizar uma pesquisa, por isso, em alguns registros, não há disponível os nomes para identificar o depoente.

espaço em duas filas, como se fossem as margens de um rio. A partir do que havia sido vivenciado até então, propusemos que elas trouxessem para o corpo suas impressões acerca das experiências vividas nas oficinas, no trabalho com os alunos em sala de aula ou acerca do espetáculo assistido. A proposta foi realizada de modo que enquanto uma fileira fazia, a outra observava.

Ao iniciarmos o encontro dessa maneira, o intuito foi de reavivar suas percepções sobre as experimentações vividas antes daquele momento, a fim de identificar a existência de alguma perspectiva de continuidade desse trabalho em sala de aula com os alunos e as expectativas sobre outras idas ao teatro. Neste jogo, lembro-me das professoras criarem, a partir de suas lembranças, formas com o corpo que imitavam os movimentos e formas que apareceram na peça e também criando outras formas e expressões que, para elas, representavam as atitudes das crianças na plateia e na sala de aula. O mais interessante foi perceber que elas já estavam ainda mais à vontade com o próprio corpo do que nos primeiros encontros. Em certos momentos, algumas arriscavam emitir alguns sons e imprimiam um pouco mais de intensidade nos gestos, na respiração e nas expressões faciais. Na sequência das imagens que se segue (Imagens 19, 20, 21 e 22), podemos observar as professoras fazendo algumas formas corporais que aparecem no espetáculo como, por exemplo, a pose feita pela odalisca com as mãos acima da cabeça ou, ainda, a colocação do braço esticado junto ao rosto para aludir à tromba dos elefantes por nós representados em cena ao contar uma das viagens de Simbá.

Em conseguinte, propusemos um jogo que se desenrolou como uma conversa, com temas a partir das memórias suscitadas através do corpo advindas da atividade anterior. Uma dupla iniciava uma conversa sem explicitar o tema do diálogo, deixando apenas pistas. Mesmo usando a fala para desenvolver esse diálogo, era preciso manter o corpo expressivo. Conforme os outros fossem identificando do que se tratava, poderiam adentrar o diálogo, mas, caso alguém entrasse na conversa e estivesse enganado, os demais se calavam para que a pessoa entendesse que não havia descoberto o tema ou assunto que estava sendo discutido.



Imagen 19 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 20 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 21 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 22 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

Com isso, a partir dos temas levantados nesse jogo, propusemos às professoras que criassem uma imagem, como se posassem para uma fotografia, que se relacionasse a algum tema surgido anteriormente. Elas estavam divididas em grupos e, após criarem as imagens, deveriam fazer uma cena contendo o antes e o depois dessa imagem inicial (Imagens 23, 24, 25 e 26). A partir dessas atividades, que suscitavam a memória a partir do jogo cênico, abrimos espaços para conversas. Alguns depoimentos das professoras revelaram que com a experiência nas oficinas e com o que haviam vivenciado juntamente com os alunos, foi possível identificar o potencial de ações dessa natureza tanto para a sua própria formação quanto para contribuírem na formação do aluno-espectador:

Achei muito interessante, foi um projeto diferente. O que fizemos na oficina tem tudo a ver com o que assisti. O trabalho com o corpo, a capacidade de despertar as emoções. (Professora Ana Carolina, Escola Municipal do Bairro Shopping Park, informação de registro em vídeo).

Outro aspecto que pode ser destacado está relacionado ao que uma das professoras aponta sobre a capacidade de observação da criança. Podemos notar no depoimento que se segue que, a partir das experiências, as professoras puderam expandir suas concepções sobre a observação como um ato criativo e autoral. O depoimento, bem como minhas lembranças desses momentos de conversa com as professoras, deixava clara a constatação de que, a partir do estímulo sensível da criança, por meio de proposições de experiências ligadas à linguagem cênica, foi possível alargar a compreensão do papel do espectador no fenômeno teatral. Ao mesmo tempo em que a professora observava o movimento da criança no ato de fruição, tornou-se possível lançar um olhar para si, tanto como uma propositora de experiências capazes de estimular a curiosidade e o olhar, como também para se perceber enquanto espectadora, não só da obra, mas dos desdobramentos dos estímulos lançados em sala de aula como possibilidade de potencializar o encontro entre quem faz e quem vê teatro.

O que eu achei bem interessante, além do momento em que eles assistiram o teatro, é que eles tiveram a oportunidade de observar o espaço do teatro, a oportunidade de observar a criatividade de vocês. Coisas que nós adultos nem percebemos... A criança é muito observadora. (Professora Maria de Fátima Caixeta, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).



Imagen 23 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 24 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 25 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.



Imagen 26 - Oficina com professoras. Fonte: Arquivo da Trupe de Truões.

Por sua vez, os depoimentos a seguir fornecem algumas outras pistas que apontam para o descortinamento da curiosidade e da imaginação dos alunos no contato com a linguagem teatral no contexto da sala de aula e na ida ao teatro:

Os meninos amaram o tempo todo. Eu achei interessante a simplicidade do cenário, das roupas e que vocês iam narrando e contando a história e ela ia se desenrolando, gostei muito do pessoal ir lá fora e interagir com os meninos. A minha visão mudou completamente de ver a sintonia, o trabalho corporal, que não precisa de um cenário riquíssimo, eu achei muito interessante. E a leitura que a gente fez depois de conhecer como funciona o teatro mais de perto. Deu pra identificar os elementos trabalhados na oficina, por que assim, se fosse antes, eu iria ver a peça por ver e entender algumas coisas e outras eu não entenderia muito bem, as vezes, iria embora pra casa e esquecer. Ver o outro lado da cortina. Vocês não trocam de roupa, não trocam o cenário, nem a maquiagem, não trocou nada e foi super criativo, eu amei. Apesar de não trocar o figurino houve mudanças de cenas, de vozes, de personagens... a gente percebia tudo sem fazer mudança de cenário. (Professora Maria Marta Nunes de Sousa, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

A gente está tentando trabalhar o teatro na escola e eu fico sempre preocupada em querer mostrar uma coisa bonita, grande, chamar atenção, mas depois eu percebi que pode ser uma coisa menor e simples. (Professora Juliana Lemes Arantes, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Os meus alunos fizeram desenhos e eles colocaram nos desenhos perguntas assim: você já foi ao teatro? O que mais você gostou no teatro? O que o teatro representa? Sabe, eles fizeram as perguntas. Eu percebi que o cenário feito de bacias, os figurinos, mexeram muito com eles, aquilo ali chamou muito atenção deles. São pequenos detalhes da criatividade de vocês que eles notaram... (Professora Alessandra Martins Terzi Romero, Escola Municipal Domingas Camin, informação de registro em vídeo).

Esta última fala revela, ainda, que, ao contrário das minhas primeiras impressões, as provocações verbais lançadas pelos atores no interior dos ônibus reverberaram nos alunos. Ao ver os desenhos dos seus alunos, a professora notou que alguns inseriram questões por escrito que muito se assemelhavam às que nós perguntávamos a eles na nossa tentativa de estabelecer um diálogo. Como não recebíamos as respostas de imediato na interação proposta dentro do ônibus, havíamos ficado com a impressão de que os questionamentos não haviam afetado as crianças, porém, o que as professoras compartilharam nos encontros finais da oficina após a ida ao teatro mostrou que para alguns alunos as nossas provocações tornaram-se pontos de reflexão do que fora experimentado, ficando latentes em suas memórias no decorrer da semana.

Hoje, ao retomar e analisar esses depoimentos, foi possível relembrar e redimensionar o quanto todas estas ações foram significativas para mim. Com a realização de cada uma destas etapas, também foi possível compreender a potência do encontro e do diálogo com os espectadores como mote para repensar os modos de produzir teatro. Ou seja, abre-se a possibilidade de trocar um modo de “fazer para alguém” pelo modo de “fazer com alguém”. Com isso, pude trocar suspeitas sobre as reverberações do fazer teatral no espectador por impressões declaradas através do encontro, do toque, da presença e do estar junto, em companhia. Estes momentos de conversa com as professoras também existiram nos dois últimos encontros e, mesmo tendo sido previstos no planejamento para os momentos finais de cada encontro, conforme trabalhávamos as professoras iam se lembrando e compartilhando conosco, conforme suas necessidades, as ressonâncias tanto relacionadas à sua experiência pessoal quanto à experiência dos seus alunos.

Nestes dois últimos encontros, o objetivo principal era apresentar a noção de ensaios de prolongamento. Para isso, relembramos o caminho percorrido e as especificidades de cada etapa, desde a preparação do espectador, passando pela fruição até chegarmos às propostas de prolongamento do espetáculo assistido, por meio de um percurso de experimentações teatrais. Juntamente com elas, buscamos desenvolver a noção de que as experiências pré e pós-peça complementam-se, expandem a recepção da obra pelo espectador e se constituem como outros espaços de criação para o artista, para o professor e para o aluno. Como referência para a reflexão sobre a constituição destes espaços de reverberação criativa, acionamos a proposição de Flávio Desgranges acerca do que ele chamou de ensaios de desmontagem no *Projeto Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo*. Este projeto, também conhecido como *Formação*, foi promovido pela prefeitura da cidade de São Paulo entre os anos de 2001 e 2004. Entre suas principais ações, realizou, antes e depois da frequência a espetáculos, oficinas teatrais com alunos que visavam tanto a sensibilização prévia para a efetivação de uma leitura mais acurada da obra assistida, como o estímulo criativo do aluno pós-peça. O autor define esses dois momentos da seguinte maneira:

Nos *ensaios de preparação* podiam ser selecionados e enfocados um ou mais aspectos linguísticos que tivessem especial relevância em determinada

montagem (a narrativa, os objetos cênicos, as canções, o gestual dos atores, a iluminação etc.), visando uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação. Os ensaios preparatórios tinham o intuito de oferecer *vetores de análise* para guiar os espectadores em sua leitura da cena – o que não significa fornecer uma análise previamente construída –, e sensibilizar a percepção dos participantes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena.

[...]

Os *ensaios de prolongamento*, por sua vez, tinham o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturavam-se por procedimentos que convidassem os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. (DESGRANGES, 2008, p. 82, grifos do autor).

Foi a partir destas concepções que estruturamos os exercícios propostos na oficina com os professores, além de também servirem de orientação para a estrutura das atividades elaboradas e experimentadas pelos professores com seus alunos. A investigação nessas duas frentes de formação constituiu-se a partir de uma estrutura que contemplou tanto uma preparação com enfoque nos aspectos linguísticos, relacionados à encenação a ser assistida, quanto a um prolongamento do ato de fruição da obra capaz de provocar no espectador uma interpretação pessoal do que fora observado no espetáculo.

Dessa forma, nessa etapa de elaboração do prolongamento do espetáculo, orientamos que as atividades propostas pelas professoras não deveriam estar centradas no estabelecimento de uma leitura única, mas na compreensão criativa das questões que emergiram no contato desses alunos com a obra. Antes de elaborarem suas propostas, elas experimentaram atividades com esse mesmo enfoque a fim de compreender, pela prática, aquilo que estávamos discutindo e almejando no trabalho junto aos alunos. Além das atividades já mencionadas no primeiro dia da segunda etapa da oficina, as professoras puderam experimentar alguns exercícios capazes de provocar as suas próprias interpretações pessoais acerca dos aspectos observados no espetáculo. Propusemos um jogo utilizando alguns objetos do espetáculo, como um par de sinos, um bastão, algumas bacias e cordas. Neste exercício, as professoras puderam improvisar gestos e ações a partir de uma associação livre de ideias a partir da manipulação dos objetos. Depois disso, sugerimos ao grupo uma prática teatral em que deveriam, a partir da leitura de uma das viagens de *Simbá, o marujo*, improvisar uma cena utilizando os objetos e o repertório do que havia sido experimentado desde a primeira etapa da oficina

até então. Por ser uma história de tradição oral, existem algumas variações nas histórias das viagens e aventuras vividas pelo marujo e em uma delas Simbá encontra com alguns ciclópes. Na nossa encenação não incluímos essa história, por isso propusemos que os professores trabalhassem com essa versão para que pudessem ter um novo estímulo no exercício criativo.

A proposta inicial era de que essas atividades propostas aos alunos antes e depois do espetáculo compusessem um fichário de atividades que seria compartilhado entre os professores e entre as escolas participantes. Porém, com a redução do orçamento, a produção deste material também foi cortada, o que fez com que não insistíssemos em obter das professoras os planejamentos e os registros das suas atividades com os alunos. No entanto, nas rodas de conversa realizadas no decorrer das oficinas, houve o compartilhamento oral tanto das suas reflexões quanto das atividades propostas nesse trabalho de sensibilização de espectadores teatrais na escola.

Durante essas conversas e também na avaliação final, algumas questões clareavam-se, para mim, no tocante à questão da formação proposta aos professores nesse projeto. Pude notar que pontualmente a partir dessa oficina já foi possível sensibilizar o professor para as especificidades da linguagem teatral, contudo, para que uma formação aconteça, faz-se necessário um trabalho contínuo e em longo prazo. Também pude confirmar a ideia de que um processo contínuo de experimentação da linguagem cênica e de fruição de obras teatrais aprimora o ato criativo de recepção cênica pelo espectador. Com base no que se expôs até aqui, também posso afirmar que minha percepção sobre esta oficina é de que ela pôde sensibilizar as professoras participantes não só para a linguagem teatral, mas também para a constituição do espaço escolar como espaço efetivo e prazeroso de produção de conhecimentos relacionados à arte.

Para finalizar o projeto, foi previsto um retorno do coordenador pedagógico a fim de que pudéssemos avaliar a execução dessas atividades e levantar, a partir de tudo que fora vivido nesta experiência, propostas de continuidade para compor outros projetos e ações de formação de público e espectadores empreendidos pela Trupe de Truões. Nesta avaliação, inicialmente, descrevemos a realização das etapas do projeto *Simbá nas*

escolas a fim de destacar, à luz do planejamento, o que foi cumprido e as dificuldades encontradas na sua execução.

Um dos apontamentos em destaque evidencia que, apesar das ações desenrolarem-se em torno de um espetáculo voltado para crianças e jovens, muitos adultos estiveram envolvidos no projeto e, particularmente, na fruição do espetáculo. Com isso, a primeira questão a ser trazida para a nossa reflexão no momento da avaliação foi a ideia de um fazer teatral sem fronteiras etárias. Mesmo sendo uma produção voltada para um público específico, isso não limita a participação de outros espectadores. No caso do teatro infantojuvenil produzido pela Trupe e na experiência com o espetáculo *Simbá, o marujo*, a recepção da obra pelos adultos é tão positiva quanto a das crianças. Minha percepção acerca desse assunto dialoga com a abordagem dessa questão que tem sido uma das discussões levantadas por Maria Lúcia Pupo (2000) nos seus estudos teatrais, ao afirmar:

Ao invés de canalizar as preocupações em torno de uma formulação adequada a uma determinada idade, caberia, antes de qualquer coisa, refletir sobre as peculiaridades de caráter propriamente artístico do teatro que se pretende fazer. (PUPO, 2000, p. 339).

Ou seja, em concordância com a autora, para mim não se trata necessariamente de definir um público ou uma faixa etária específica para um espetáculo, excluindo outras faixas de públicos. A obra de arte, ao ser criada, deve ter como foco, independentemente da faixa etária a que se destina, “interpelar o espectador e contribuir para ampliar o seu olhar sobre o mundo que o cerca” (PUPO, 2000, p. 340).

Outra questão abordada na avaliação esteve relacionada ao trabalho de logística, administração e *marketing*²⁸ que impactaram na realização do projeto desde a formalização da parceria com as escolas, adesão dos professores nas oficinas e participação das famílias na ida ao teatro. Com relação à administração e ao *marketing* do projeto, verificamos que para as próximas propostas desta natureza uma ação voltada para a sensibilização da equipe gestora (diretores, coordenadores, psicopedagogos) das escolas pode gerar empatia com o projeto antes mesmo do seu início, o que contribuiria

²⁸ A palavra *marketing* apareceu na avaliação do final do projeto, por isso decidi inclui-la no texto. Neste caso, o sentido da palavra deve ser entendido como propostas de divulgação como atrativo para participação do público-alvo do projeto.

para a atuação destes como incentivadores da participação efetiva de todos os envolvidos, desde os professores até alunos e familiares. Outra alternativa encontrada seria a de adentrar o espaço da escola para o desenvolvimento de ações de divulgação ou *marketing* que despertassem (sem revelar os detalhes) o interesse daqueles que habitam o espaço escolar para o que será desenvolvido/realizado. Algumas ideias que surgiram estavam relacionadas a uma espécie de pistas a serem deixadas na escola como, por exemplo, uma frase do texto da peça exposta na parede, o envio de uma carta aos alunos por um dos personagens do espetáculo ou a permanência em exposição de algum objeto de cena, parte do cenário ou figurino em algum lugar a escola. Com isso, vislumbramos a possibilidade de aguçar a curiosidade da comunidade escolar para o espetáculo em torno do qual giram as ações de um projeto que visa a formação de público e espectadores.

A não realização do acompanhamento das atividades dos professores com os alunos foi um ponto negativo elencado por todos. Através do acompanhamento, poderíamos ter tido outra perspectiva do trabalho realizado com e pelos professores, além de poder compreender como as atividades aconteceram e sensibilizaram os alunos. Além do acompanhamento dos professores, também não foram recolhidas e sistematizadas as propostas de atividades elaboradas por eles para serem desenvolvidas com os alunos. Estas duas etapas que não foram cumpridas poderiam nos fornecer parâmetros acerca da compreensão teórica e prática daquilo que foi proposto na oficina com os professores.

Ao avaliarmos as atividades de prolongamento, principalmente aquelas executadas por nós dentro dos ônibus com os espectadores, chegamos à conclusão de que existiu um grande potencial nessa proposta. Hoje compreendo que, durante essa avaliação, não consegui perceber, como percebo atualmente, a potência e o caráter artístico contido na nossa simples presença no ônibus. Naquele momento, acreditávamos que a nossa mediação havia se descaracterizado da proposta inicial por um excesso de abordagens verbais com questões diretivas e pouco reflexivas. Recentemente, ao revisitá-la, consigo ter a percepção de que transitamos por dois lugares, ou seja, em alguns momentos conseguimos estabelecer um diálogo mais espontâneo com os espectadores por meio da simples presença e em outros momentos não foi possível transcender interlocuções verbais que, mesmo assim, ora funcionaram, ora não.

Nesse momento de avaliação com o coordenador pedagógico, foi possível traçar uma perspectiva de mediação desse projeto de formação que se constituiu, tanto para nós quanto para os espectadores, como uma modalidade de criação. Reforçamos esta ideia e chegamos ao entendimento da necessidade de perceber atos artísticos em todas as etapas do projeto, e que cada uma delas promove a aproximação entre a obra e os interesses do público. Para fecharmos o exercício de avaliação desta experiência, decidimos esboçar um novo planejamento para uma proposta similar que levasse em conta o aprendizado obtido para o aprimoramento de ações desenvolvidas pela Trupe com foco na formação de público e espectadores no espaço escolar. A partir do que foi avaliado, delineamos uma nova proposta que se estabeleceu com a seguinte estrutura e etapas:

1 – Desenvolvimento de uma ação planejada, anterior ao início da realização do projeto, envolvendo diretores e coordenadores pedagógicos. Como? Por meio de um *workshop* voltado para estes gestores pedagógicos compartilhar uma amostragem do trabalho a ser desenvolvido com os professores bem como do espetáculo em torno do qual as ações de formação girarão;

2 – Desenvolvimento de ações de *marketing* na escola. Como? Por meio da presença dos atores no espaço escolar e da utilização de peças gráficas como cartazes, programas e/ou panfletos para aguçar a curiosidade da comunidade escolar para a linguagem teatral, apresentando pistas sobre o espetáculo a ser assistido;

3 – Desenvolvimento de ações de formação, fruição e mediação artística com a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e familiares). Como? Preparar, por meio de oficinas, os gestores educacionais para estimular a participação dos professores no projeto e realizar oficinas para aparelhar os professores para mediar o contato pré e pós-peça do aluno com a obra teatral;

4 – Desenvolvimento de uma ação voltada para a família. Como? Por exemplo, enviando pelo correio uma carta falando sobre o espetáculo e que ele se destina a toda família e não apenas à(s) criança(s);

5 – Documentação. Como? Colhendo informações das famílias acerca do que foi vivenciado. Neste caso específico, pensamos na proposta de entregar um envelope de carta com uma folha para que cada família escrevesse suas impressões, contudo

concluímos que desde que seja feito de forma criativa, as possibilidades de registro não se encerram em um único formato. Como ocorreu de a partir do registro feito pelos atores com as câmeras caseiras não ser possível extrair dados significativos, surgiu a ideia da carta como um exemplo possível de ser realizado;

6 – Retornar à escola ao final do projeto (após a realização da preparação, da ida ao teatro e da realização das atividades de prolongamento): nesta etapa, a volta à escola configura-se como uma ação de recolhimento de evidências do trabalho das professoras com os alunos, bem como dos registros produzidos pelas famílias e pelos alunos;

7 – Avaliação – Avaliar conjuntamente com as professoras, artistas-docentes e coordenador pedagógico os êxitos e as falhas identificados durante a execução da proposta.

De qualquer forma, para além dessa estrutura, ao final da avaliação, mais do que certezas, o que ficou para nossa reflexão foram algumas questões: *como o teatro contemporâneo dialoga com o imaginário infantil? Como cada etapa do projeto de formação de público e espectadores se funde à ideia de mediação? Como criar um ambiente performático para o trabalho de mediação teatral? Como propor criativamente questões reflexivas capazes de sugerir respostas poéticas ao espectador?*



PERCURSOS DE PENSAMENTOS EM CONSTRUÇÃO

As reflexões expostas por mim neste estudo surgiram no intuito de tentar compreender, a partir da reconstituição memorial de uma experiência vivida, como as experimentações propostas ao espectador teatral em idade escolar podem se constituir como ações capazes de contribuir para sensibilizar e aprimorar seu ato de fruição da obra cênica. Após rememorar uma experiência vivida no ano de 2010, desenvolvo, aqui, algumas ideias a partir do diálogo com alguns pensadores que ou inspiraram a elaboração da proposta inicial do projeto, ou foram adentrando meu referencial no decorrer da organização reflexiva das memórias, na intenção de compartilhar algumas perspectivas que se relacionam ao ato do espectador teatral e formação por meio da experiência.

Ao abordar a questão da experiência teatral como prática educativa, que vem sendo investigada por artistas e educadores contemporâneos ao longo dos tempos, Flávio Desgranges (2011, p. 21) ressalta que “[...] as respostas para essa questão apresentam-se, enquanto formulações históricas, apropriadas para as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade nas diferentes épocas”. Se podemos observar que ocorrem transformações no contexto social nos diversos períodos ao longo da história, bem como nas propostas criativas dos artistas, isso nos convida também a uma revisão do olhar voltado para a relação do espectador com o teatro, uma vez que esta relação “[...] está intimamente relacionada com a maneira, própria a cada época, de ver-sentir-pensar o mundo”. (DESGRANGES, 2008, p. 11). Nesse sentido, tentarei apontar sob quais perspectivas proponho pensar os caminhos capazes de contribuir para o processo formativo do espectador contemporâneo no contexto escolar.

É sabido que, atualmente, documentos oficiais regulamentam, no Brasil, o ensino de Arte na escola. Isso não quer dizer que esse ensino ganhou em qualidade, pois, muitas vezes, a disciplina não é dada por falta de profissionais ou é ministrada por professores sem uma formação específica em arte. A realidade mostra que ainda faltam profissionais preparados para dar conta desta missão em grande parte das escolas brasileiras e, mesmo que não faltasse, penso que essa responsabilidade não pode se restringir apenas ao professor de arte. Não estou, com isso, sugerindo que os pedagogos devam assumir o lugar do professor especialista; no entanto, eles podem investigar e experimentar as linguagens artísticas como parte de sua formação profissional em educação,

principalmente sendo responsável pelo processo formativo proposto ao aluno em sala de aula. A esse respeito, compartilho das ideias de Flávio Desgranges (2010, p. 71):

É necessário, portanto, que todos os educadores de uma escola estejam sensibilizados para a experiência artística, para que o acesso dos alunos à linguagem teatral não seja uma luta isolada do professor de teatro no interior da própria instituição escolar, como um dever que competiria somente a esse professor. Ao contrário, é desejável que os projetos de formação de espectadores, bem como o de frequentaçāo de museus, cinemas, e incentivo à leitura não sejam iniciativas individuais, heroicas, desprovidas de apoio institucional.

Considerando as palavras de Desgranges, foi possível perceber que se as investigações relacionadas ao projeto *Simbá nas escolas* estão pautadas na busca de caminhos possíveis para potencializar o lugar-escola como espaço mediador do contato do aluno com a arte, não seria possível se furtar a um trabalho que também visasse a sensibilização dos educadores para que eles se disponibilizassem a propor experiências teatrais com seus alunos. Ou seja, o professor assumiria uma função de mediador do contato do aluno com a linguagem cônica, atuando de forma a desdobrar sentidos sobre o teatro e/ou seus contextos – sem restringir as possibilidades de leitura. Nessa direção, Desgranges (2011, p. 22) também afirma que o teatro tem sido aliado constantemente à educação, mas, muitas vezes, é “[...] percebido de forma reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral.” Com isso, a questão que guiará o desenvolvimento deste capítulo está ligada à criação de possibilidades de construção de conhecimentos teatrais pelo professor generalista conjuntamente com o aluno. E é, nesse aspecto, que visualizo as possibilidades de mediação e formação de espectadores no espaço escolar: por meio do trabalho de qualquer professor que se predisponha a dilatar sua própria percepção acerca do teatro e, com isso, abandonar uma possível prática de transferência de conhecimento ou de descuido em relação à prática teatral na escola. Com isso, em especial, minhas inquietações centralizaram-se nos professores generalistas das séries iniciais, uma vez que, nesses níveis de ensino, eles assumem um papel polivalente no ensino de diferentes conteúdos, incluindo as linguagens artísticas.

Ao apontar a possibilidade de esse professor generalista atuar como formador do aluno-espectador, mesmo sem nenhuma formação em teatro, aciono as reflexões de Jacques Rancière (2004) e seus questionamentos que nos levam a pensar sobre o papel do educador, em como, o quê, por que e para quem ensina. Em seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*, o autor faz emergir a ideia da emancipação intelectual do indivíduo ao contrapor a prática da simples transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Vale lembrar que, no Brasil, o educador Paulo Freire (1996, p. 47) também abordou esse tema, ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Diante dessa proposição, o eixo de discussão desse estudo não está somente ligado à necessidade de um conhecimento prévio por parte do professor acerca da linguagem teatral, mas se relaciona, principalmente, à abertura desse profissional para criar espaços de construção de conhecimento em sala de aula relacionado ao teatro como parte do processo formativo tanto pessoal quanto de seus alunos.

Podemos afirmar que o teatro está presente no cotidiano escolar, seja nas brincadeiras simbólicas de crianças, adolescentes e jovens, seja na prática de professores (especialistas ou não), ou até como atividade cultural extracurricular. Com base na minha formação acadêmica e na minha prática artística e docente, pude compreender que o trabalho teatral na escola depende muito da interação entre os próprios alunos, do intercâmbio entre o professor e os alunos, do incentivo ao exercício da criatividade, da construção conjunta de ideias, da realização de atividades em grupo, da exploração dos movimentos do corpo e da abertura para a exposição livre das próprias ideias e opiniões. Contudo, diante da ausência deste entendimento por parte dos educadores generalistas que se arriscam em trabalhar a linguagem do teatro, torna-se mais fácil direcionar o processo com vistas para um resultado final do que estimular o aluno à própria descoberta e a novas leituras.

Através da minha presença em algumas escolas de Uberlândia como professor de teatro, pude notar que, ainda hoje, encontram-se, nessas instituições, processos tradicionais de ensino-aprendizagem, em que o professor apresenta-se como dono do saber, um transmissor de conhecimentos que comanda um processo de aprendizagem, o que dificulta o desenvolvimento da autonomia e da postura crítica do aluno, restando a

ele, muitas vezes, apenas reproduzir o conteúdo assimilado. Esta afirmação não está pautada em nenhuma pesquisa quantitativa de coleta de dados ou evidências e nem se propõe a uma generalização do que seria o trabalho de todos os professores no Brasil. No entanto, a partir do lugar de onde olho e com base na minha percepção, foi possível identificar nos ambientes escolares por onde passei que, na maioria das vezes, podemos encontrar práticas educacionais relacionadas a um processo formativo tradicional, resumidas ao repasse de um grande volume de informações sem nenhum aprofundamento acerca dos conteúdos a serem apreendidos, mesmo em um campo de conhecimento de domínio do professor. A esse respeito, Hilton Japiassu (1983) nos diz:

Pessoalmente, não estou convencido de que, no plano de nossa atual pedagogia científica, estejamos realmente empenhados em formar a inteligência de nossos alunos, estejamos utilizando nossa ação pedagógica com o objetivo de promover, inventar ou reinventar nossa cultura, de encarnar a *teoria*, quer dizer, o poder do conhecimento e da reflexão crítica. Pelo contrário, escandaliza-me o fato de estarmos reduzindo a *educação* a um mero *ensinar* o já sabido, a um simples *transmitir* o já estabelecido ou um puro veicular de informações que não formam e a *reproduzir* o já produzido. Com isso, ensinamos a *conhecer* alguma coisa, mas nos impedimos de *pensar*. Ora, o pensamento é um trabalho. Não se limita a uma mera apropriação de dados empíricos ou conceituais. Sua tarefa fundamental consiste em transformar o não-sabido num saber produzido, em transformar o ‘saber’ do senso comum, da experiência imediata, num saber mediatizado pela reflexão. (JAPIASSU, 1983, p. 17, grifos do autor).

A partir dessa constatação e apesar das críticas frequentemente apresentadas sobre esse formato educacional, da mesma forma que não cabem generalizações, não se pode afirmar que ele não seja mais praticado atualmente. Nesse sentido, podemos considerar que o professor, na tentativa do trabalho com o teatro em sala de aula, por vezes acaba se aproximando do que se pode denominar uma prática educativa tradicional ou bancária, nos termos de Paulo Freire. Isto ocorre quando o professor assume uma posição de mero repetidor de informações estabelecidas, adotando para si uma postura autoritária, que privilegia o produto final sem envolver efetivamente os alunos em um processo criativo coletivo e participativo mediatizado pela reflexão. Somado a isso está o fato de que não há apenas uma reprodução padronizada de conhecimento oriundo do próprio teatro. Pode se constatar uma grande influência da mídia televisiva, tomada como referencial ligado às ideias pré-concebidas de atuação, interpretação ou de

qualquer outro aspecto cênico, ou, ainda, casos em que a direção ou coordenação pedagógica da escola atribui aos professores, especialistas ou generalistas, a função de ensaiar pequenas intervenções em datas cívicas ou comemorativas.

Nesse panorama, tomo como pressuposto para a formação do espectador o trabalho do professor amparado na proposição de experimentações teatrais que sejam preparações ou desdobramentos do ato de fruição da obra de arte pelo aluno espectador. Durante a formulação e execução do projeto *Simbá nas escolas*, o que almejamos – e que procuro destacar aqui – foram as experiências desenvolvidas pela Trupe com os professores e alunos e pelos professores com seus alunos, ligadas à ideia de uma formação de espectadores, que tem como mote o descortinamento do fazer teatral sob o ponto de vista do “ato do espectador como um ato artístico, autoral e produtivo” (DESGRANGES, 2008, p. 77).

Estas propostas de trabalhos, prévios e posteriores à ida ao teatro, desenvolvidos junto aos espectadores dessa arte têm se intensificado nos últimos anos. Elas estão diretamente ligadas à compreensão que hoje se tem de que o teatro é uma área de conhecimento e que, para sua apreciação, é possível propor um processo de aprendizagem por meio de diferentes experimentações relacionadas à linguagem cênica. E foi mediante esse entendimento, do teatro como área de conhecimento e da possibilidade de se pensar a formação do espectador por meio de experimentações cênicas, que o projeto *Simbá nas escolas* estruturou-se. Com diferentes etapas de formação voltadas tanto para os atores da Trupe quanto para os professores e para os alunos das escolas participantes, o intuito foi de verificar, por meio da prática, o potencial de formação contido nas experimentações realizadas pré e pós-peça.

A proposta de formação desenvolvida pelos truões teve como foco refletir sobre o espectador teatral e o que seria experimentado na formação com os professores e com os alunos envolvidos no projeto. Ao sugerir uma oficina para professores, partimos da ideia de que eles seriam os responsáveis pelo trabalho de sensibilização dos alunos, de modo que eles pudessem realizar vivências conjuntas, não restritas a transmissões. Neste projeto, tanto os professores quanto os alunos não tinham familiaridade com a linguagem teatral ou o hábito de irem ao teatro. Por isso, a partir do desejo de participação desses professores na oficina de formação, o trabalho desenvolveu-se sem a intenção de

encerrar um formato ou finalizar uma maneira correta de trabalhar com o teatro. Estávamos conscientes de que uma oficina pontual não poderia garantir uma formação específica, mas apenas sensibilizar os envolvidos para uma tomada de consciência acerca da amplitude deste campo de conhecimento. Por isso, conforme mencionado ao longo desta dissertação, foram propostas vivências que se deram por meio de práticas teatrais, discussões, leituras e apreciação de trechos em vídeo de espetáculos, com o intuito de propiciar um aprendizado por meio de acontecimentos e experiências.

Sob a luz dos pensamentos de Nicolas Bourriaud (2009), identifico que estas experiências estiveram situadas nas várias camadas do “estar-junto” presentes no projeto e que se deram a partir da produção de encontros entre espectadores (professores e alunos), obra e artistas. A partir da perspectiva relacional proposta pelo autor, é possível compreender a existência dos “entre-lugares” do fazer artístico teatral nas relações artista-obra-espectador para uma elaboração conjunta de sentidos no diálogo cênico. Para além das discussões aprofundadas por Bourriaud em seu livro *Estética Relacional*, o que também se procurou no desenvolvimento das ações do projeto *Simbá nas escolas* foi a proposição de experiências teatrais que proporcionassem um *interstício social* em conformidade com o proposto por Karl Marx, que define esse interstício como espaço de relações humanas capazes de gerar outras possibilidades de troca, nesse caso, relacionadas ao fazer teatral. Trata-se da busca pela compreensão, por meio do retorno pela memória ao que fora vivido, do caráter relacional da arte, como afirmado por Bourriaud (2009, p. 21) ao apontar que “[...] a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de sociabilidade e fundadora de diálogo”. Nessa direção, é admissível pontuar que a estética relacional tem como base um princípio libertário que não se funda apenas na soma de juízos do artista, e que este princípio dialoga com a ideia de formação de espectadores contida no projeto, dado que pude constatar que é possível estabelecer um processo de construção do sujeito-espectador a partir das relações geradoras de diálogo estabelecidas com o outro-artista, e vice-versa. Para Bourriaud (2009), a essência da prática artística e da estética relacional reside na intersubjetividade, como podemos aperceber em suas próprias palavras:

A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em

comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito. (BOURRIAUD, 2009, p. 31).

Dessa forma é possível afirmar que os significados se constroem como num jogo/diálogo de subjetividades em que “alguém mostra algo a alguém que o devolve à sua maneira” (BOURRIAUD, 2009, p. 33). Dito isso, reforço que o que se buscou por meio da realização desse projeto foi a proposição de experiências cênicas capazes de ampliar conhecimentos acerca da recepção teatral em diálogo com professores e alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Uberlândia-MG, com vistas à legitimação do olhar sensível do espectador teatral. Partimos do pressuposto de que, a partir das experimentações teatrais propostas pela Trupe, os envolvidos talvez pudessem ser sensibilizados para uma busca contínua não só pela fruição artística, mas também pela ampliação do seu entendimento acerca do teatro e, com isso, realizar suas próprias leituras, significações, interações, subjetivações, investigações, etc., além de desdobrar junto aos alunos o ato de fruição de uma obra teatral a partir de suas reverberações antes e pós-peça. Tudo isso foi feito tendo em vista a possibilidade do não direcionamento do professor/aluno a um caminho preestabelecido, seja para a experimentação da linguagem cênica ou para o ato de fruição.

Para delinear a perspectiva de formação a partir da experiência proposta aos espectadores (professores e alunos) envolvidos no projeto, juntamente com as questões levantadas até aqui, volto a considerar a perspectiva da emancipação intelectual em que não cabe o estabelecimento de processos de transmissão de conteúdos que sejam simplesmente apropriados pelo aluno. Somada à ideia da perspectiva relacional de Nicolas Bourriaud, esta proposta de trabalho foi experimentada também numa perspectiva do sensível, que buscou se alinhar aos ideais de emancipação do indivíduo presentes nos livros *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* e *O espectador emancipado*, de Jacques Rancière. Neles, o autor desenvolve o pensamento de que o conhecimento é democrático e o desejo de aprender é o principal requisito para a emancipação intelectual. Se considerarmos que, a partir do método de Jacotot apresentado por Rancière, o mestre e o aluno estarão no mesmo nível de inteligência, logo, eles podem aprender um com o outro, já que a desigualdade entre as suas

inteligências pode ser abolida. O autor defende que o mestre deve ser aquele que está disposto a alimentar a curiosidade do seu aluno, pois mesmo que estes alunos ignorem muitas coisas, eles também sabem uma infinidade de outras. Um mestre emancipador liberta o aluno das suas explicações e valoriza a inserção de ideias novas por meio da criação recíproca de conhecimento em detrimento da realidade da didática do mestre que explica. Segundo o filósofo, “[...] Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão do próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2004, p. 30).

A partir disso, é possível dizer que o professor generalista que trabalha o teatro na escola pode se manter em uma postura autoritária, que direciona o aluno por um caminho preestabelecido de apropriação de seus ensinamentos, ou pode buscar novos caminhos que permitam fomentar nesse aluno a procura de suas próprias descobertas simbólicas e artísticas. Se considerarmos as possibilidades de um processo formativo amparado pela ideia da emancipação, o que proponho com este estudo acerca do trabalho do professor na formação de um espectador emancipado está em consonância com os dizeres de Hilton Japiassu (1983, p. 17):

Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e a questionarem o já sabido. Porque constitui tarefa do educador provocar no aluno desequilíbrios ou necessidades psicológicas, desejos de pesquisa, espírito de busca, sede de descoberta.

Ora, se estando também em conformidade com o assegurado por Taís Ferreira (2006, p. 12), de que “a grande maioria das crianças tem seus primeiros ou únicos contatos com o teatro por meio das escolas”, pode-se afirmar a necessidade de potencializar os diferentes espaços de aprendizagem e de experiência do aluno na escola, respeitando seu olhar e sua liberdade de experimentação. Para que o aluno alcance essa liberdade de experimentação, será necessário que se desperte nele uma disponibilidade distinta capaz de inaugurar outro modo participativo no diálogo cênico. Dessa forma, considero que o aprendizado pela experiência se constitua como um dos caminhos para a emancipação intelectual do aluno espectador, mediada pelo professor sem conhecimento

específico em teatro. Ao apresentar o livro *O mestre ignorante* de Rancière, os professores Jorge Larrosa e Walter Kohan falam sobre o princípio da experiência como caminho para o trabalho do professor:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2004, p. 5).

Todavia, este professor, não licenciado na área de Teatro e/ou outras linguagens artísticas, encontra obstáculos em ministrar aulas com segurança, dificultando o entendimento dos alunos do que é teatro, de como fazer teatro e de como deve ser seu papel no ato de fruição de um espetáculo teatral. Por isso, as principais propostas para solucionar estas dificuldades, segundo Flávio Desgranges (2011), apontam para a construção de conhecimento tanto pelo professor, quanto pelo aluno, nos diferentes eventos e processos teatrais, de modo que possam ser estimulados por intermédio da experiência “a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social” (DESGRANGES, 2011, p. 20).

Por sua vez, conforme apontado acima, estamos diante de um panorama educacional que ainda contém resquícios de uma prática tradicional que encarcera os educadores a ponto de não perceberem outras possibilidades para renovação de suas práticas educativas, como em uma espécie de condicionamento aos padrões previamente estabelecidos. Para a grande maioria desses educadores, duvidar daquilo que sempre foi dado como elemento obrigatório do ato educativo – a lógica da explicação – às vezes parece impossível, pois, tanto nas tendências pedagógicas mais tradicionais, quanto nas mais vanguardistas, a explicação surge como presença inquestionável. Quero dizer que, se por um lado (tradicional) existem aqueles que defendem a explicação como responsabilidade do professor detentor do conhecimento – em que a prática educativa baseia-se no autoritarismo, no controle disciplinar e na valorização exacerbada dos conteúdos previamente estabelecidos –, por outro, para aqueles que propõem processos formativos que equilibram a formação com a valorização do saber do aluno, o ato da

explicação também se mantém presente de forma intrínseca, em consonância ao enunciado por Rancière (2004, p. 23-24):

[...] antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.

Contudo, é a superação desta lógica que me interessa. Esta crença tão arraigada pode ser redirecionada para uma crença na igualdade, o grande projeto da experiência de Jacotot.

Nesse sentido, o método explicativo, tão caro ao professor que reproduz um sistema de educação tradicional, constitui-se como uma forma de não revelar a existência de outros processos de construção de conhecimento em que o aluno pode ter acesso à sua própria inteligência e subjetividade e, a partir delas, constituir suas conexões e criar por si mesmo uma compreensão subjetiva e singular do teatro ou de qualquer outra área de conhecimento. A esse respeito, Rancière (2004) critica o método explicativo na medida em que este embrutece, a partir do fato de que uma inteligência deva se subordinar a outra e em que se perpetua uma tradição de transmissão do conhecimento por meio da ação explicativa. Para ele, não é o saber do mestre que ensina o saber ao aluno, pois “[...] é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário. [...] Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode comprehendê-lo sozinho” (RANCIÈRE, 2004, p. 23). Ao que complementa:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem. (RANCIÈRE, 2004, p. 37, grifo do autor).

Rancière (2004) considera, portanto, que instruir para a emancipação pressupõe um movimento dos que buscam, por si mesmos, traçar e percorrer seu próprio caminho. Penso que a superação do mestre pelo aprendiz torna-se o real desafio num processo formativo e não a imitação banal destituída de sentido. Para que isso aconteça, é indispensável fortalecer os diferentes espaços de aprendizagem no âmbito educacional para que o aluno possa aprender a fazer suas escolhas, pois, dessa forma, ele poderá

aprender através da própria experiência. Partindo dessas reflexões, pode-se articular o aprendizado pela experiência à prática do professor que deseja trabalhar teatro em sala de aula mediante uma aposta na liberdade de escolha de seus educandos e na proposição de problemas e não de soluções. Nesse caso, estou considerando a experiência como processo de aprendizagem na qual os professores generalistas podem obter por meio de vivências, em conjunto com os alunos, estratégias que lhes permitam produzir novos acontecimentos e saberes acerca da linguagem teatral, abdicando do método explicativo.

Tomo a palavra experiência e me proponho a um exercício de pensamento em que esta possa ser considerada formação a partir da possibilidade de estar junto e conviver, não somente em harmonia, mas também na imprecisão/fricção de ideias, ou – em consonância com a pedagogia da emancipação de Jacotot reafirmada em Rancière – pela lógica da provocação. Para compreender melhor o sentido da palavra experiência como proposta de aprendizado neste viés da emancipação, recorro aos pensamentos de Jorge Larrosa (2014) presentes em seu livro *Tremores: escritos sobre experiência*. Em um dos capítulos, ele apresenta algumas notas sobre a experiência e suas linguagens. Para o autor, é necessário fazer soar a palavra experiência de outro modo, e, ainda, reivindicá-la para que se possa explorar outras possibilidades de pensamento, produzindo outros efeitos de sentido à palavra. Para ele, é preciso distinguir experiência de experimento, pois a experiência convertida em experimento configura-se como a etapa de um caminho seguro e previsível que leva à ciência, por meio da comprovação de hipóteses. Não se trata disso, e o sentido que busco aqui, no diálogo com o autor, refere-se, justamente, ao contrário: a impossibilidade de objetivação. Busco o sentido da experiência naquilo que ela contém de particular, de transitório, de relativo, de ambíguo, pois “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso como a própria vida” (LARROSA, 2014, p. 40). Assim, considero o ato de experienciar como aquilo que diretamente nos alimenta de algo que, por consequência, modifica-nos.

Larrosa (2014) também nos adverte para a necessidade de aliviar a palavra da pretensão de autoridade que, por vezes, ela carrega, de modo que ninguém deva aceitar/impôr dogmaticamente a/sua experiência do/ao outro. Para ele, a experiência

deve ser pensada a partir de uma abertura para que o sujeito faça uma reflexão sobre si mesmo.

[...] que é o que faz com que, na experiência, o que se descubra seja a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e a nossa vontade. (LARROSA, 2014, p. 42).

O autor ressalta que também é preciso pensar a experiência não como um conceito, mas como algo que acontece, já que a experiência é “[...] uma coisa pra você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra coisa amanhã, e uma coisa aqui e outra ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura” (LARROSA, 2014, p. 44). Para ele, não devemos fazer da experiência um imperativo como se nos mandassem identificar e elaborar nossa experiência pessoal e, mais ainda, evitar deixá-la cair no senso comum de modo que qualquer fato seja experiência.

Fazendo uma crítica aos dias de hoje, Jorge Larrosa (2014) ainda nos fala da necessidade de separar informação de experiência. Vivemos em uma sociedade onde o que importa é a quantidade de informações obtidas, seguidas pela emissão de uma opinião muitas vezes reduzida ao mero concordar ou discordar, o que pode acarretar o empobrecimento da experiência. A obsessão pela velocidade da informação impede ao sujeito que algo lhe aconteça, fazendo com que ele se satisfaça com a vivência pontual.

Nos termos de Larrosa (2014, p. 32):

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. [...] Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

A partir disso, podemos dizer que, para que haja experiência, o indivíduo deve se lançar num percurso que se constitua a partir da sua própria produção de conhecimentos

e de subjetividades, afastando-se de uma maneira operacional de ver, sentir e pensar o mundo. Para que não haja uma perda da capacidade do indivíduo de engendrar experiências significativas, ou seja, o empobrecimento da experiência, é que vão surgindo, no curso da história, juntamente com as modificações no modo de fazer e pensar arte, práticas que também sejam capazes de provocar o espectador para a descoberta de outros modos perceptivos. Assim como as mudanças ocorridas no modo de vida do homem em cada período histórico, ao longo do tempo, a linguagem teatral também foi se transformando e adquirindo novos contornos.

Na tentativa de compreender o ato proposto ao espectador atualmente, Flávio Desgranges (2008) faz um traçado de algumas características e distinções que marcam os movimentos teatrais desde o Iluminismo. Segundo ele, no decorrer do século XVIII, o drama burguês, em contraposição à tragédia neoclássica, afirma-se, afinando-se às reformas políticas e sociais propostas pelos ideais iluministas. “Os embates da nova forma dramática se colocam em consonância com as reivindicações da classe social que idealizava as transformações político-sociais em curso” (DEGRANGES, 2008, p. 12). Com isso, o herói não mais será alguém de origem nobre, mas com espírito nobre, de modo que “[...] personagens pertencentes a essa classe social se tornem protagonistas das novas peças” (DESGRANGES, 2008, p. 12). O que se propõe ao espectador do drama burguês é uma imersão no mundo ficcional em que o ensinamento moral seja o principal vetor de leitura. Com isso, a cena abandona os recursos revelados de teatralidade a fim de se fazer uma representação sintética da vida social. Já o drama moderno rompe com essa estrutura proposta pelo drama burguês, trazendo o espectador de volta a seu lugar de observador, descolando-o da pele do herói para que ele possa elaborar seus próprios juízos acerca do que foi levado à cena. Não se trata de inviabilizar a identificação do espectador com o protagonista, mas, como dito por Desgranges (2008, p. 14), a cena moderna vai contra “[...] o mergulho no universo ficcional de maneira abandonada, sem retorno reflexivo”.

O drama moderno, por sua vez, se vale de variados recursos cênicos narrativos, que se caracterizam pela assunção da teatralidade, e visam a ruptura com a ilusão do palco dramático. O princípio dramático se mostra interrompido, problematizado, cada vez que um elemento cênico se revela, cada vez que o teatro se apresenta enquanto tal, quebrando com a lógica do drama fechado. As brechas no mecanismo dramático rompem com a ficcionalidade irrestrita e

expulsam o espectador da vivência interior da obra, lançando-o de volta à própria consciência, convidando-o a desempenhar um ato propriamente estético, reflexivo. (DESGRANGES, 2008, p. 14).

Já no teatro pós-dramático, o que Desgranges (2008) destaca é a inversão da relação entre espectador e proposta cênica, em que

[...] o espectador desempenha o ato de leitura, valendo-se tanto da análise de elementos de significação oriundos do texto cênico proposto pelo autor, quanto de conteúdos outros, percebidos, lembrados e criados durante seu percurso de leitura. [...] Ante a teatralidade pós-dramática, o espectador opera não sobre, mas a partir da proposta do autor – ou mesmo para além dessa proposta –, e o que concebe, ainda que se dê em relação com o texto cênico, se constitui em face da impossibilidade de executar a tarefa de entender o que o autor quer dizer, pois não há uma síntese a ser desvendada, mas lances sensoriais, imaginativos e analíticos a serem desempenhados. A ludicidade está fortemente presente no movimento proposto ao espectador. (DESGRANGES, 2008, p. 18).

De forma resumida, as alterações perpassam os pressupostos do drama burguês e do drama moderno até a cena pós-dramática e contemporânea. Ao apresentar algumas alterações em relação a esses períodos históricos na percepção do homem, Flávio Desgranges (2012) também nos fala sobre um novo interesse que surge na arte moderna de intensificar e evidenciar o caráter artístico inerente ao ato do espectador, com novos pressupostos de interpretação. Segundo ele:

[...] as distinções operadas em cada período histórico nos âmbitos político, econômico e cultural, se dão em tensão com as alterações no próprio modo do homem ver, sentir e pensar o mundo. Essas alterações na percepção são fundamentais para pensarmos as transformações operadas no campo da arte, já que, por um lado, as modificações no contexto social solicitam soluções artísticas renovadas, que façam frente às mudanças ocorridas no modo receptivo e consigam atingir com efeito os espectadores de determinado tempo histórico, e, por outro lado, o fazer artístico também participa e influencia essas alterações na perceptividade, propondo modos distintos de o homem compreender e se colocar diante do mundo. (DESGRANGES, 2012, p. 22).

De acordo com as alterações históricas apresentadas por ele, os modelos de produção e recepção estéticos também se renovam, caso contrário não mais dariam conta da experiência. Nesse sentido, a atitude proposta ao espectador no drama moderno radicaliza-se na cena pós-dramática, uma vez que, para se efetivar, solicita um espectador atuante sobre seu próprio percurso de leitura. Nessa direção, “a concepção

de leitura se aproxima amplamente da própria operação de escrita" (DESGRANGES, 2012, p. 19).

A partir desse ponto de vista, ao pensar na recepção da obra como o ato artístico do espectador, a leitura pode ser assimilada como uma entre as tantas experiências relacionadas ao teatro na contemporaneidade "[...] que convocam o espectador a um ato particular, explicitando o gesto propriamente artístico que lhe é conferido" (DESGRANGES, 2012, p. 24). Assim, a leitura, no sentido da experiência, pode ser compreendida através da conquista da autonomia do espectador para a produção de sentidos. Em relação à experiência do espectador frente à cena teatral contemporânea, Flávio Desgranges (2010, p. 2) discorre sobre a necessidade de abertura do indivíduo para a realização da leitura da obra, e isso se dá pelo fato de que:

O sentido de uma cena teatral, tal como a compreendemos a partir das produções artísticas recentes, não se constitui como um dado prévio, estabelecido antes da leitura, algo pronto, fixo, atribuído desde sempre pelo autor, mas algo que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico. Atribuir sentidos, portanto, quer dizer estabelecê-los em relação a nós mesmos. O que solicita disponibilidade para se deixar atingir pelo objeto, para se deixar atravessar pelo fato, para embarcar no processo de leitura, pois uma cena não quer dizer nada que se resuma a um significado previsto de antemão, a que se queira ou se deva chegar. É justamente nessa indeterminação, como evento provido de finalidade, mas, sem um fim previamente instituído, que se organiza o acontecimento artístico.

É nessa acepção que o modelo informacional pode afastar o indivíduo dos aspectos relacionais entre artista, obra e espectador que configuram as experimentações teatrais recentes. Para que o espectador esteja disponível para a experiência, por exemplo, do ato de leitura da obra cênica, faz-se necessário uma proposição estimulante, como se o convidasse para o jogo inventivo em oposição a uma mera repetição de sentidos previamente elaborados. Ou, como afirmado por Desgranges (2012, p. 134), relacionando-o ao ato proposto ao espectador da cena teatral recente, já que "o encontro com a arte pode ser compreendido, desde então, como fundamentalmente vinculado com a proposição e a produção de experiências".

Ao acionar as noções do caráter relacional da arte, da possibilidade de emancipação do espectador no ato de fruição artística e da proposição de experiências como caminho possível para contribuir na formação deste espectador emancipado,

explicita-se a sutil diferença entre *impor* e *propor* na experiência do teatro atual. Podemos afirmar que o teatro de hoje, mesmo que nem todas as produções denominem-se pós-dramáticas, apresenta-se contagiado pelos novos processos de criação e recepção, ou, ainda, pelas características de nossa atualidade, tanto de dentro como fora da cena, superando as barreiras da ilusão. No entanto, alguns aspectos da arte teatral tornam-na singular e, por isso, o encontro com ela continua sendo diferenciado de qualquer outra manifestação artística que o indivíduo procure, e essa característica resiste ao passar do tempo.

Frente a tais conceituações, opto por alinhar as discussões referentes às experiências cênicas propostas ao espectador, em seu processo de formação, presentes nesta pesquisa, à perspectiva ampla de pensamento adotada pelo ensaísta e dramaturgo argentino Jorge Dubatti (2007). De acordo com o teórico, o Teatro, apesar de todas as transformações de suas práticas, em consonância com as mudanças oriundas do século XXI, mantém os aspectos de convívio e de resistência, tornando-se uma arte que preserva os seus vínculos ancestrais.

Ao propor uma filosofia do teatro – como uma filosofia da práxis teatral –, Dubatti (2007) reconhece que a arte do teatro passa por um processo de “desdefinição²⁹” nos últimos tempos, pois, segundo ele, “já nos primeiros anos do século XX o teatro se desdelimitou com fenômenos da vida e com outros fenômenos da arte” (DUBATTI, 2007, p. 10, tradução minha). De acordo com este autor, o teatro concebido hoje não é como o da Grécia do século V a.C., tampouco como o do século XVII ou o do século XIX de nossa era, uma vez que abre caminhos de multiplicação e mestiçagem, cultivando um estado de abertura que lhe permite reproduzir-se, renovar-se e se utilizar. Apesar de tal desdelimitação, Dubatti (2007, p. 14, tradução minha) identifica, ainda, “uma singularidade na teatralidade que é sua estrutura matriz”. Essa singularidade é “o resgate do convívio – a reunião sem intermediação tecnológica –, o encontro de pessoa a pessoa em escala humana” (DUBATTI, 2007, p. 20, tradução minha), ou o “encontro de presenças em uma encruzilhada espaço-temporal cotidiana” (DUBATTI, 2007, p. 43, tradução minha). Em síntese, segundo a filosofia do teatro proposta por ele, o teatro “é a produção

²⁹ “Desdefinição” é um termo de Elena Oliveras que Dubatti toma emprestado. (OLIVERAS, Elena. **Estética – La cuestión del arte**. Buenos Aires: Ariel, 2004).

e expectação de acontecimentos poiéticos corporais (físicos e físico-verbais) em convívio" (DUBATTI, 2007, p. 36, tradução minha). Para que se compreenda melhor o sentido de convívio proposto pelo autor, ele contrapõe este conceito à ideia de *tecnovívio*. O *tecnovívio* seria um fenômeno característico dos dias de hoje, que se daria principalmente através das redes sociais, da TV, do cinema, levando a uma vivência mediada por meios virtuais. Nesse sentido, o teatro segue na via inversa, privilegiando o contato imediato das pessoas, privilegiando o convivial.

Convívio é a soma de interações que envolvem duas ou mais pessoas quando elas compartilham territorialmente um vínculo. Este vínculo é dado pela materialidade do corpo, e impõe uma quantidade de condições. Por exemplo, o indivíduo não pode se desterritorializar, já que está incluído em uma zona comum de experiências dada pelas cores, pelos sons, pelos condicionamentos contextuais e pela historicidade. Além disso, esse vínculo remete a uma memória ancestral do Homem, porque o convívio é algo que acontece desde que o Homem nem era Homem, está inserido na estrutura mítica do ser humano. E, porque o convívio nasce quando se juntam duas ou mais pessoas, podemos ligar o convívio ao conceito de manada, mas também ao mito de Adão e Eva. O convívio pode ainda nos remeter à relação do bebê no corpo da mãe. A convivência é sempre aurática, determinada pelas potências e pelas limitações do corpo. Falo de potências porque o corpo tem uma capacidade imensa de possibilidades, mas também tem limitações perceptivas. Por exemplo, eu percebo com minha visão algumas coisas, com minha audição noto outras, mas não consigo perceber a totalidade da zona de experiência em que estou inserido. (DUBATTI, 2011, p. 2-3, tradução minha).

Nesse movimento de repensar a teatralogia, Dubatti (2011) aponta para o espectador e o ato de expectação como fundamentais para a constituição da teatralidade, pois para ele não há uma forma de compreender o teatro se não for pela frequentaçāo da práxis ou do acontecimento teatral como espectador. Ou seja, sem convívio não há expectação, não há teatro. Em seu livro *Introducción a los estudios teatrales*, já no primeiro capítulo, o autor afirma que as definições existentes sobre o teatro apontam sempre para a semiologia, e que discorda do fato, devido ao seu entendimento de que estas definições resumem o ato teatral a um sistema de linguagem, de comunicação e recepção. Ele contrapõe este pensamento justificando a necessidade de um entendimento mais amplo do teatro e das questões referentes ao fenômeno teatral e, para isso, Dubatti (2011) apresenta alguns traços invariantes do teatro. Segundo ele, o acontecimento teatral é conformado pela tríade de subacontecimentos *convívio*, *poiésis* e

espectação, necessariamente associados, de modo que o segundo depende do primeiro e o terceiro dos dois anteriores. Ele nos apresenta uma breve definição desses três momentos de constituição interna do acontecimento teatral.

O convívio ou acontecimento convivial está relacionado à reunião de corpo presente e, por isso, distingue o teatro do cinema, da televisão e do rádio, pois exige a presença dos artistas em reunião com os técnicos e os espectadores e remete a uma ordem ancestral ligada à origem do homem.

O convívio multiplica a atividade de dar e receber a partir do encontro, do diálogo e da mútua estimulação e condicionamento, por isso se vincula ao acontecimento da companhia (do latim, *cum panis*, companheiro, o que compartilha o pão). O teatro, enquanto acontecimento convivial, está submetido às leis da cultura vivente: é efêmero e não pode ser conservado, enquanto experiência vivente teatral, através de um suporte *in vitro*. (DUBATTI, 2011, p. 36, tradução minha).

Somados à ideia do convívio, produzem-se correlativamente a poiésis e a expectação. O acontecimento poético, poiésis teatral, é a criação poiética de entes – corpo poético – que marca um salto ontológico a respeito da realidade cotidiana, assim como uma desterritorialização, e frente a cujo advento se produz o acontecimento espectatorial ou constituição do espaço do espectador a partir da observação da poiésis, a partir de uma distância ontológica, exercício de percepção com todos os sentidos, com todo o corpo e não só pelo olhar, ainda que a visão possa resultar frequentemente preponderante – recordemos que teatro, etimologicamente é o lugar de onde se vê.

A palavra poiésis é utilizada pelo autor com o mesmo sentido da Poética aristotélica: fabricação, elaboração e criação de objetos específicos, nesse caso, pertencentes à esfera da arte teatral. Já a expectação, diz o autor, deve ser considerada como sinônimo de viver com, perceber e deixar-se afetar em todas as esferas humanas. E conclui que o teatro é um acontecimento complexo, no qual se produzem necessariamente esses três subacontecimentos, que estão imbricados a tal ponto, e não se separam na teatralidade, “[...] que devemos falar do convívio poético-espectatorial, da poiésis espectatorial-convivial e da expectação poiética-convivial” (DUBATTI, 2011, p. 42, tradução minha). Com isso, Dubatti (2011) estabelece uma dimensão pragmática para o teatro como zona de experiência. Para ele, essa dimensão pragmática gera uma

multiplicação mútua destes três subacontecimentos (convívio, poiésis e espectação) de modo que na dinâmica do acontecimento teatral torna-se impossível separá-los:

O que constitui o teatro é uma zona de experiência da cultura vivente determinada pela presença desses três componentes. O teatro é, de acordo com esta segunda definição, a zona de acontecimento resultante da experiência de estimulação, afetação e multiplicação recíproca das ações conviviais, poéticas (corporais: físicas e fisicoverbais) e espectoriais em relação de companhia. [...] Nenhum desses três elementos pode ser subtraído. Pode haver convívio (em muitos tipos de reunião) sem poiésis nem espectação, por exemplo, na mesa familiar ou em uma reunião de trabalho: há teatralidade não-poética, em consequência, não é teatro. Pode haver convívio e poiésis sem espectação (com distância ontológica), por exemplo em um ensaio sem espectadores: se não se constitui o lugar de onde se vê, não é teatro. Pode haver poiésis sem convívio e sem espectação, por exemplo, no trabalho de um ator que ensaia sozinho: não é teatro. Pode haver convívio e espectação (sem distância ontológica, sem poiésis), por exemplo, em uma cerimônia ritual, no futebol: não é teatro. Pode haver poiésis e espectação sem convívio, por exemplo, no cinema: não é teatro... (DUBATTI, 2011, p. 43, tradução minha).

Para Dubatti (2007; 2011), o que acontece entre o ator e o espectador em um espaço e tempo determinados é o convívio. Há uma relação direta, em presença, entre o ator e o espectador, e esta é uma relação de companhia. Eles se tornam companheiros no processo de criação do que se está criando, nesse espaço e tempo determinados. Quem não participa do acontecimento vivo do teatro, não pode compartilhar sua experiência sobre o que ali acontece. Em qualquer espaço vazio pode-se fundar um território teatral, mas o que transforma este espaço em teatro é o ato poético de um homem que atua, que realiza uma ação física ou físico-verbal e outro homem observador que o percebe e é consciente de que está experimentando um ato poético.

O convívio implica a reunião de dois ou mais homens, vivos, pessoalmente, em um centro territorial, encontro de presenças no espaço e convivência limitada – não extensa – no tempo para compartilhar um rito de sociabilidade em que se distribuem e alternam duas funções: o emissor que diz – verbal e não verbalmente – um texto, o receptor que o escuta com atenção. (DUBATTI, 2007, p. 46, tradução minha).

Sozinho não pode haver convívio teatral, já que o convívio implica estar com o outro. O reconhecimento de estar com outro e a dialética de se deixar afetar e afetar no encontro gera uma suspensão da solidão e do isolamento. Dubatti (2007) chama a este

componente do convívio de companhia, ou seja, aqueles que se reúnem tornam-se companheiros, quer dizer, compartilham o pão.

O convívio implica a proximidade, a escuta e o olhar estreito, assim como uma conexão sensorial que pode atravessar todos os sentidos – por exemplo, o paladar, o tato e o olfato através do vinho ou dos alimentos compartilhados. (DUBATTI, 2007, p. 47, tradução minha).

Esse exercício de reaver os vestígios das experiências artístico-pedagógicas contidas no projeto *Simbá nas escolas* e os articular em palavras é, antes de tudo, um exercício de formulação de um pensamento artístico no campo das Artes Cênicas, mais especificamente sobre a expansão da ideia de experiência estética, tida inicialmente apenas como o ato de criação e/ou o ato de fruição, para considerar os instantes disparadores e as reverberações da obra também como espaços de criação e interação e, portanto, constituintes da experiência. Nessa direção, em consonância com os teóricos acionados neste estudo, busco aproximar alguns aspectos do processo de mediação e de formação do espectador como constituintes de uma *modalidade de criação*. Este termo aparece no texto *Mediação artística, uma tessitura em processo*, em que Pupo (2011) reflete sobre a noção de mediação artística.

[...] diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. [...] Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à fidelização do público. [...] No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados. (PUPO, 2011, p. 114).

Somada a essa perspectiva, Flávio Desgranges (2010, p. 65-66) apresenta a seguinte definição para mediação teatral:

As práticas de mediação teatral compreendem, assim, não somente procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes, mas abordam a formação de espectadores como uma questão que abrange as diversas etapas do evento teatral, desde a concepção artística até sua recepção pelo público. 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, apoio, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras.

Partindo dessas definições, Maria Lúcia Pupo (2011) expõe, em seu texto, alguns exemplos de dinâmicas de trabalho que se desenvolvem a partir do ponto de vista da aproximação entre mediação e educação, a fim de tornar mais precisa essa noção de mediação relacionada ao contexto escolar nos dias atuais. Ou seja, ela nos apresenta um exercício pessoal de busca pela compreensão do modo como algumas iniciativas, que se localizam no campo da mediação artística, podem abrir perspectivas singulares voltadas para a proposição de experiências artísticas marcantes para os espectadores. Mais do que reproduzir, nas linhas que se seguem, os exemplos analisados pela autora, uma vez que ela mesma diz que não se trata de “[...] consagrar um modelo a ser transplantado para terras tupiniquins...” (PUPO, 2011, p. 115), cabe, neste momento, trazer à tona o destaque que ela faz para o potencial existente na aproximação entre artistas e estabelecimentos escolares para uma atuação de modo associado. Com isso, o conceito de mediação pode sofrer um deslocamento, passando da simples apropriação da obra pelo espectador para um processo de reflexão sobre a arte, constituindo-se como uma modalidade de criação tanto para o artista quanto para o espectador.

Não se trata, contudo, de acreditar que esse tipo de experiência seja sempre bem sucedido. Se os processos artísticos e educacionais operam no terreno das incertezas, a riqueza da experiência situa-se tanto no terreno das glórias como também no das inúmeras dificuldades. Há muito que se descobrir e transformar em palavras sobre o fenômeno da recepção e a complexa relação obra/espectador. Nesse sentido, provoco o leitor a pensar se, ainda, assim como destaca Maria Lúcia Pupo, seja somente do profissional especializado a responsabilidade de aproximar educação e arte ou se um trabalho de sensibilização/formação de pedagogos – os chamados professores regentes ou generalistas – nas linguagens artísticas pode contribuir para a potencialização de um trabalho em arte desenvolvido na escola e, ainda mais, se este espaço pode ser legitimado como mais um ambiente que, dentre tantas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, possa também se constituir como próprio para a experiência estética, tanto para os alunos como para os próprios artistas e educadores.

Por isso, convido o leitor para comigo tecer os fios que ligam a escola e o teatro – produzido tendo como público-alvo as crianças – a fim de compreender que há nesta intersecção espaço para a experiência estética, em que o encontro do artista com o aluno e/ou com os professores torna-se capaz de ampliar as possibilidades de formação de espectadores. Em suma, refiro-me ao espectador ativo e autônomo, capaz de conferir valor àquilo que vê, sendo que este ato de atribuição de sentidos caracteriza-se uma atitude criativa na experiência estética do indivíduo. Se ponderarmos que o artista desenvolve seu ofício no campo da mutabilidade, no encontro com o espectador, para além do diálogo que o familiariza com a linguagem artística e, consequentemente, com a obra produzida, há de se considerar o aspecto dialético deste encontro para compreender a criação, em um campo relacional, capaz de gerar interferências e reverberações tanto no espectador, quanto no artista, e até mesmo na obra em si ou na geração de outras criações. Essa é uma tentativa para uma abordagem sobre o tema da mediação teatral e da formação de espectadores, em que todos os indivíduos envolvidos nesses processos possam vivenciar a experimentação de diversos tempos e espaços de criação sem, necessariamente, estabelecer um juízo de valores entre as diferentes modalidades que constituem as linguagens da Arte.

Entender a criação e seus processos passa pela compreensão de que não há uma única forma de agir e pensar. Para mim, a criação, seja do artista, na concepção da obra, ou do espectador, no ato de leitura, está amparada pela ideia do inacabado, daquilo que está em constante movimento de construção. No meu caso, o processo de formação a que fui submetido no contexto de um curso de licenciatura em Artes Cênicas atrelou-se a uma prática de teatro de grupo no interior do Brasil, resultando no desenvolvimento de processos de criação localizados entre as práticas do eu-artista-professor-pesquisador. Estas atuações muitas vezes são vistas separadamente, no entanto, tanto em minha concepção, quanto em minha prática, não se dissociam, mas se retroalimentam. Desta forma, tudo que é desenvolvido no âmbito dos palcos, das salas de aula ou nas pesquisas acadêmicas torna possível uma melhor compreensão das experiências artísticas relacionadas à linguagem teatral, transformando-as em atitude metodológica de criação, ensino ou pesquisa no campo das Artes Cênicas. Como abordado no decorrer desta dissertação, o fato de os processos criativos ocorrerem num contexto de grupo permite

que cada indivíduo abasteça o coletivo e seus processos criativos com suas referências e seus diferentes percursos. No âmbito da Trupe, nossa busca está amparada no intuito de construir um projeto estético próprio para o grupo, desenvolvendo, assim, uma pesquisa de linguagem, investigando de forma diferenciada processos poéticos e formativos em coletivo, em companhia.

Refiro-me à ideia do estabelecimento de processos, sejam poéticos ou formativos, no mesmo sentido do inacabamento que Cecília Salles (2006) atribui aos processos artísticos nos seus estudos no campo das Artes Visuais. Conforme mencionado no texto introdutório, compartilho da perspectiva dessa autora em que ela reconhece diferentes processos de construção de obras de arte e destaca os processos criativos que se transformam em percursos de pensamento em construção, sugerindo a ideia do percurso e legitimando os espaços daquilo que ainda pode vir a ser. Com base nessa ideia, acredito ser este um caminho para se estruturar processos formativos capazes de sensibilizar e/ou formar o professor generalista para a mediação do contato do aluno com as linguagens artísticas no ambiente escolar. Trata-se de uma possibilidade que se mostra eficiente na busca pelo desenvolvimento de estratégias para enfrentar as incertezas que cerciam o lugar da arte na atual realidade educacional.

Esta reflexão toma como caminho a experiência do fazer artístico e pedagógico, na perspectiva de diluir a fronteira existente entre esses campos, para que seja possível ampliar a noção do teatro e do papel do espectador como um indivíduo que tenha um olhar emancipado, além de lançar um olhar para os educadores das diversas áreas de conhecimento como potenciais mediadores ou propositores de experiências teatrais no ambiente escolar, contribuindo para a formação de novos espectadores teatrais. Para isso, torna-se indispensável que cada um seja capaz de apreender plenamente o ponto de vista do outro com disponibilidade e abertura, sendo capaz de se despir de certezas para se dispor a uma aventura inédita.



NADA É,
MAS ESTÁ
SENDÔ

Na minha concepção, o trabalho de um pesquisador e seu trajeto de pesquisa em muito se assemelha ao de um explorador. Neste meu processo de escrita, percebi que, mesmo estabelecendo uma rota *a priori*, não há como escapar das incertezas surgidas pelo caminho. Elas são capazes de gerar outros questionamentos e inquietações não previstas inicialmente, já que se apresentam ou se transformam no decorrer da exploração. A inquietude de um explorador, assim como a de um pesquisador, faz com que ao mesmo tempo em que se percorra uma rota traçada, a partir do que surge no caminho, já se comece a vislumbrar outras rotas a serem percorridas.

Nesse meu trajeto de pesquisa-exploração acadêmica, logo no início do texto, optei por apresentar ao leitor parte do meu percurso de formação artística a fim de evidenciar meu movimento pessoal de estabelecimento das rotas que pretendi trilhar, bem como as incertezas, os questionamentos e as excitações brotadas, relacionados tanto à minha prática de artista-docente, quanto às relações estabelecidas com espectadores no ambiente escolar. A partir do registro e da análise reflexiva de uma experiência vivida pelo meu grupo de teatro, composto por artistas-docentes, pude apresentar algumas discussões localizadas no campo da recepção teatral. Nesse caso, minhas investigações procuraram descobrir se há e, existindo, qual é a potência da sensibilização de professores regentes para mediarem o contato de alunos-espectadores com a linguagem teatral.

Após alguns anos, ao retornar à experiência vivida, optei por uma escrita memorial, o que fez com que este estudo se inserisse na ordem do relatar. Desse modo, a partir de fatos retirados da minha memória e dos vestígios do projeto *Simbá nas escolas*, orientei-me na atividade de compartilhar com o leitor as descobertas, os insucessos e sucessos que marcaram a constituição de minha própria identidade de artista-docente de teatro, assim como a essa experiência aqui analisada. Nessa direção, este estudo trata-se de um registro reflexivo sobre uma prática coletiva a partir de um ponto de vista pessoal. Ou seja, minha principal consideração está ligada ao fato de que essa experiência atravessou de maneira significativa meu processo de formação profissional, que considero ainda em percurso.

Ao rememorar e analisar esse meu caminho de constituição/formação enquanto artista-docente, bem como a experiência foco deste estudo, atribuo a este ato de escrita

características criativas e reflexivas – criativas porque se relacionam à essência da memória que está ligada aos fatos vividos e, de certa forma, imaginados/inventados quando traduzidos em palavras para preencher o papel. Assim, ao retornar à experiência e registrá-la, através de uma organização cujo objetivo era colocar tudo em seus “devidos lugares”, fez-se necessário um entrelaçamento entre as potências descritivas e criativas da memória. Além disso, este estudo também se configurou como um registro que possibilitou rememorar e repensar ideias e conceitos, corporificar o imaterial e, a partir disso, tornar-se espaço de descoberta para investigações outras.

Ao concluir que este processo de estudo desdobra-se em um novo ponto de partida para futuras investigações, parto do conceito de criação como rede em processo, proposto por Cecília Almeida Salles (2006). Com isso, relaciono o ato da escrita acadêmica no campo das artes a uma criação conceitual, e, ao mesmo tempo, também criação artística. Considero, em conformidade com a autora, que “a criação artística é marcada por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade” (SALLES, 2006, p. 19). Nesse sentido, ainda em diálogo com ela, considero que uma memória criadora em ação também deva ser vista nessa perspectiva da mobilidade: não como um local de armazenamento de informações, mas um processo dinâmico que se modifica com o tempo. Desse modo, ao recorrer à memória, reconheço que este estudo configura-se como um desdobramento criativo de uma experiência vivida, o que faz com que o que apresento hoje seja fruto de um processo que, mesmo localizado em um tempo-lugar passado, ainda se mantém vivo e dinâmico em suas reverberações.

Ao mencionar essas reverberações, não me refiro apenas a este estudo-análise, mas também às outras práticas que surgiram a partir da experiência aqui narrada e refletida. Trata-se de outras experimentações relacionadas à mediação do contato do espectador infantojuvenil com a linguagem teatral propostas pela Trupe de Truões. A partir do que vivemos em 2010 com o projeto *Simbá nas escolas*, foi possível repensar nossa prática e investir em outras possibilidades de interação com o espectador no espaço escolar. A esse respeito, compartilho com o leitor, de forma sucinta, duas diferentes experiências vividas de lá para cá. A primeira que destaco diz respeito a uma proposta de trabalho com professores da educação infantil de uma escola particular da

cidade de Uberlândia em que foi possível desenvolver encontros com os professores da escola também na perspectiva de os sensibilizar para mediar o contato do aluno com a linguagem teatral. O diferencial dessa experiência esteve relacionado àquilo que outrora havíamos identificado como lacuna no projeto de 2010. Em virtude disso, foi possível desenvolver com os professores encontros durante todo um semestre letivo, em que conseguimos não só propor a eles experimentações práticas durante as oficinas, mas também acompanhar o desenvolvimento de suas práticas junto aos alunos. Com isso, tornou-se possível fazer um paralelo entre os depoimentos dos professores acerca de suas práticas e o que observamos no acompanhamento de suas atividades. Ademais, após a ida das crianças ao teatro, o trabalho de prolongamento da fruição da obra teatral sugerido aos alunos pelos atores da Trupe também se localizou em outra perspectiva de interação. Nesse encontro, foi possível propor uma interação mais focada no jogo cênico do que na tentativa de estabelecer um diálogo verbal e, através disso, conseguimos estabelecer um diálogo por meio do jogo lúdico, da brincadeira e da cena.

Já a segunda experiência, por sua vez, esteve relacionada à realização das apresentações da Trupe para alunos de escolas da cidade de Uberlândia. Como forma de instigar a curiosidade desses alunos para o espetáculo a ser assistido, criamos o “assalto teatral”, que consistia na ida do elenco ao espaço escolar, caracterizados com os figurinos e a maquiagem do espetáculo a ser assistido, para “assaltar” os alunos-espectadores com uma entrada súbita na sala de aula, apresentando um trecho de alguma cena do espetáculo. Após a saída do elenco do ambiente de sala de aula, outro integrante da Trupe adentrava o espaço, avisando a todos sobre a ida ao teatro, o nome do espetáculo e lançando algumas provocações no intuito de aguçar a curiosidade dos alunos para o espetáculo a ser assistido.

A partir do compartilhamento simples e breve desses exemplos, quero demonstrar que ao retornar à experiência do projeto *Simbá nas escolas*, não me propus a simplesmente buscar informações armazenadas na memória, mas dar continuidade, por meio de um estudo acadêmico, a um processo dinâmico que se modificou/amadureceu e ganhou novos contornos com o tempo, tanto numa perspectiva prática, quanto conceitual. Trata-se do conceito de inacabamento, que corresponde à incompletude que gera novas obras e/ou novos questionamentos. Ou seja, através desse processo de escrita

pude compreender com maior profundidade que o artista-pesquisador “[...] opera no terreno da incerteza, da mutabilidade, da imprecisão e do inacabamento” (SALLES, 2006, p. 21). E esse inacabamento a que a autora se refere, para mim, caracteriza-se como a busca por algo que vem sendo e ainda está por ser descoberto, como fruto das reverberações ainda latentes da experiência do projeto *Simbá nas escolas*.

O que apresento, aqui, não está subjugado a uma empolgação ou a uma verdade absoluta a respeito de minha própria atuação/do grupo a que pertenço, pelo contrário, trata-se de um exercício de crítica que desvela o inacabamento daquilo que foi experimentado. Hoje, percebo que esse inacabamento não se relaciona à existência de meras lacunas, mas se refere a espaços geradores de outras experimentações/reflexões, além, também, de acenar para a maturidade dos agentes no momento em que as experiências são propostas. Ou, como nas palavras de Salles (2006, p. 27), trata-se do fato de que “uma decisão do artista tomada em determinado momento tem relação com outras anteriores e posteriores”. Desse modo, pude compreender que aquilo que não foi alcançado ou experimentado enquanto o projeto aconteceu esteve relacionado às noções que detínhamos naquele momento. Passada a experiência, pude conceber aos poucos que uma atitude reflexiva sobre o que fora vivido configura-se como um desdobramento posterior das decisões tomadas naquele tempo-espacº. Tocado pelo pensamento de Cecília Salles (2006), acredito que seja o motivo pelo qual o percurso torna-se tão interessante, na medida em que revela as ideias sobre a obra, o processo criativo e, de certa forma, também sobre o artista. Nesse sentido, a memória e os vestígios da experiência tornaram-se um material capaz de reunir elementos necessários para lançar luz sobre o processo experimentado.

Ao realizar este trabalho de reconstrução da experiência do projeto *Simbá nas escolas*, seja através do uso dos vestígios de registros produzidos ou pelo acionamento da minha memória, tive que assumir ao mesmo tempo atitudes de aproximação e distanciamento do que fora vivido. Refiro-me ao distanciamento como o movimento necessário para poder olhar com “olhos estrangeiros” e, assim, identificar as lacunas e as potências contidas na experiência. Em relação à aproximação, refiro-me ao outro movimento necessário para poder ressignificar a experiência e, a partir dela, gerar outras situações de criação investigativa/investigação criativa. Com isso pude, ao longo dessa

dissertação e, principalmente, no terceiro capítulo, refinar e compartilhar em diálogo com outros pensadores minhas percepções sobre mediação, formação de espectadores teatrais e produção artística para crianças e jovens.

Ao longo desse tempo de investigação, pude perceber que talvez, no momento em que o projeto foi executado, ainda houvesse em mim e nos outros artistas-docentes da Trupe alguns equívocos conceituais relacionados à ideia de “capacitação”, de “aquisição” de conhecimentos e de “aplicação” de metodologias. Porém, a partir da descrição e da análise das diferentes frentes de formação desenvolvidas no âmbito do projeto *Simbá nas escolas*, tomando como perspectiva a emancipação do espectador no fazer teatral por meio da experiência artística, foi possível compreender com maior profundidade tanto o papel criativo do espectador no fenômeno teatral como também o papel dos seus formadores. Assim, foi permitido compreender, também, que não se trata de capacitar alguém, de adquirir/repassar conhecimentos ou de aplicar conteúdos e metodologias, mas, sim, de propor experiências teatrais capazes de sensibilizar o professor e de mediar o contato do espectador com a linguagem cênica, produzindo, conjuntamente, novos conhecimentos.

Nesse sentido, ao me aproximar das ideias de Jacques Rancière dialogadas neste estudo, pude amadurecer a ideia de que a sensibilização/formação do professor mediador, bem como do aluno-espectador, não está ligada ao suprimento de algum tipo de insuficiência, mas à busca pelo entendimento da existência da igualdade de inteligências. Segundo o autor, não há um abismo entre aquele que sabe algo e aquele que ignora algo. Ou seja, a sensibilização do professor generalista ou a mediação como proposta de formação do espetador teatral está ligada à ideia de estimular

[...] o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, na medida em que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu próprio caminho. (RANCIÈRE, 2004, p. 20-21).

A partir dessa ideia, busquei evidenciar que a prática de mediação proposta por nós, artistas-docentes da Trupe de Truões, e experimentada pelos professores-regentes

com seus alunos-espectadores no âmbito do projeto *Simbá nas escolas*, mesmo que intuitivamente, não estava apenas ligada a uma reunião de informações acerca da obra a ser assistida, mas se pautava na ideia da proposição de experiências lúdicas relacionadas ao acontecimento teatral. Pessoalmente, compartilho da opinião de Maria Lúcia Pupo (2015) ao discutir aspectos localizados no ato do espectador teatral, quando ela aponta que “[...] uma apropriação mais intensa do acontecimento cênico seria viabilizada através do jogo, atividade gratuita e coletiva, rica fonte de elaborações metafóricas” (PUPO, 2015, p. 55).

A análise dessa experiência também me permitiu concluir que existem limitações das práticas artísticas desenvolvidas nas escolas, no entanto também me possibilitou reafirmar que, mesmo assim, ela ainda é a primeira iniciadora de muitas pessoas nas artes. Ao vislumbrar a sensibilização dos professores generalistas para mediarem o contato dos alunos-espectadores com a linguagem teatral, pude, em diálogo com os autores que acionei durante a pesquisa, alimentar ainda mais o meu desejo de aprimorar, por meio da reflexão sobre a práxis, a forma como as práticas artísticas são desenvolvidas nas escolas.

A partir da análise do objeto deste estudo, compreendi, destacadamente, que o que buscamos com os profissionais da educação envolvidos no projeto *Simbá nas escolas* foi romper com a ideia de uma capacitação calcada no abastecimento de um acervo de “ferramentas” para posterior “aplicação/utilização”. Apesar de, naquele momento, haver um uso equivocado por nós, artistas-docentes da Trupe, de vocábulos que contradiziam a ideia da emancipação e de experiência, o que foi vivenciado no contexto do projeto esteve pautado em uma prática baseada no estabelecimento de processos de mediação em que experiências sensíveis e reflexivas puderam abrir espaços para *insights* dos professores e, consequentemente, influenciar suas práticas, no sentido de promover nos alunos “[...] uma abertura à experiência sensível, propiciando ao mesmo tempo a ocasião do estabelecimento de trocas em torno dela” (PUPO, 2015, p. 62). Acerca desses *insights*, refiro-me ao entendimento que Desgranges (2011, p. 21) apresenta-nos sobre arte no contexto educacional ao afirmar que “em nossos dias um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida como ação educativa”.

Acionei este pensamento, pois, ao retomar e analisar os registros das oficinas para professores e, ainda, rememorar nossas conversas sobre aquilo que eles desenvolveram com seus alunos pré e pós-espétáculo, foi possível notar uma mudança de percepção sobre o valor pedagógico da experiência artística.

À vista disso, consegui, ao longo desse processo de estudo no Mestrado, não só reavivar a memória de uma experiência que considero potente, mas também relacionar esta experiência prática de uma proposta de formação de crianças e jovens espectadores por meio da mediação do professor-generalista com estudos sobre a infância, com a reflexão sobre a produção de teatro para crianças e jovens e com o lugar-escola como espaço de iniciação artística. Com isso, conforme expresso no primeiro capítulo desta dissertação, foi-me permitido constatar, com maior clareza, que as transformações ocorridas no modo de se pensar a infância somam-se às discussões sobre as produções voltadas para crianças e jovens, e, em decorrência disso, pude compreender que o desafio que se coloca está ligado à necessidade de pensar o universo infantojuvenil sem cair no infantilismo e, principalmente, sem fazer distinções de qualidade entre a produção artística que é própria para os “pequenos” ou para os “grandes”, embora este espectador criança/jovem/ adolescente detenha suas distinções nas formas de pensar e estar no mundo. Se por um lado a qualidade do que é produzido para crianças não pode ser inferior ao que é produzido para os adultos, não podemos desconsiderar as particularidades dos modos perceptivos de crianças e jovens. Somado a isso, durante o desenvolvimento do segundo capítulo desta, pude concluir que a ideia de sensibilização do professor generalista por meio da experimentação prática, aliada aos principais aspectos que constituem a noção de infância, ao lugar da arte na escola e ao que caracteriza uma produção artística de qualidade para esse público configuram-se, sim, como um caminho possível para a formação de mediadores e de espectadores teatrais na escola.

Ao propor esta investigação sobre os modos perceptivos do espectador infantojuvenil em seu processo de formação a partir da análise da experiência vivida no projeto *Simbá nas escolas*, não tive a intenção de apresentar soluções capazes de resolver um suposto esvaziamento das salas de espetáculo, ou de apresentar um modelo padrão para se realizar a mediação teatral. Pelo contrário, o que objetivei foi o compartilhamento

de uma experiência praticada por um grupo de teatro a fim de evidenciar a proposição da experiência artística pessoal do espectador em formação como um entre tantos caminhos para formar/aprender a ser espectador. Sobre isso, meu pensamento sobre a formação de espectadores está em consonância com os dizeres de Flávio Desgranges (2010, p. 173):

Assim, formar espectadores consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise. A especialização do espectador constitui-se não tanto em ensinar como pensar, dialogar, ler, gostar, mas sim em propor experiências que estimulem o espectador a construir os percursos próprios, o próprio saber, o próprio prazer, deixando que cada qual vá descobrindo laços e afinidades, tornando-se íntimo a seu modo, relacionando-se e gostando de teatro do seu jeito.

Ora, se como dito por Cecília Salles (2006) o inacabamento é intrínseco aos processos, e se este estudo apresenta-se como parte de um percurso, de um processo de pensamento em construção, pautado na ideia do caráter relacional da arte e da experiência como mote para a formação de um espectador emancipado, com sustentação no diálogo estabelecido com os pensadores acionados no terceiro capítulo deste estudo, não pretendo lançar mão de uma série de conclusões, pois, para mim, aquilo que não concluí, por hora, nada é, mas está sendo: questionado, estudado e experimentado. Em suma, aquilo que não se apresenta aqui de modo conclusivo configura-se como mote para o estabelecimento de novos trajetos, que descortinarão explorações que, certamente, levar-me-ão a enfrentar outros desafios, provenientes de outras experimentações, promissoras ou não, mas essenciais para a construção de conhecimento, objetivo principal de todo pesquisador/explorador.

Assim sendo, retomo a metáfora do navegante que se lança ao mar e retorna dele abastecido pelas aventuras vividas, pelos novos conhecimentos advindos da experiência, pela bagagem repleta de tesouros e especiarias obtidas em outros territórios que, por sua vez, o levam a modificar a maneira de olhar para si e para o trajeto estipulado/realizado. Não se trata de ancorar o navio após uma viagem, mas apenas de um retorno ao porto para descarregar a carga valiosa trazida e recompor as energias para uma nova exploração. Assim como o marujo Simbá, o retorno ao mar será sempre necessário, uma vez que sua sede de aventuras como explorador não cessa, mas aumenta a cada navegação, assim como a minha sede de pesquisador, artista e docente.

Na busca pelas palavras finais desta reflexão, valho-me de Fernando Pessoa (1980):

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
 "Navegar é preciso; viver não é preciso".
 Quero para mim o espírito desta frase,
 transformada a forma para a casar como eu sou:
 Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
 Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
 Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha
 de ser o meu corpo (e a minha alma) a lenha desse fogo.
 Só quero torná-la de toda a humanidade;
 ainda que para isso tenha de a perder como minha.
 Cada vez mais assim penso.
 Cada vez mais ponho da essência anímica
 do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer
 a pátria e contribuir para a evolução da humanidade.
 É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa raça³⁰.

As palavras do poeta convidam-nos à viagem. Ao mesmo tempo em que suas palavras evidenciam nossa sentença de exploradores do mundo, inspiradas pela célebre frase proferida pelo general romano Pompeu, elas também me remetem à minha viagem à infância e às lembranças inquietantes do universo das experiências vividas aqui descritas ou que ainda estão por vir. Viajar trata-se sempre de um ato que exige coragem. Assim como houve coragem para revisitar o acontecido e compartilhar o vivido. Com isso, meu desejo é de que esta travessia tenha sido significativa e que você, leitor, também tenha tido a oportunidade de reconstruir lugares já visitados e ressignificado comigo percepções sobre a criança espectadora, sobre o lugar-escola como espaço para iniciação artística e formação de espectadores teatrais, sobre a sensibilização de professores mediadores, sobre o lugar da arte na educação e sobre a vida. Como condutor deste navio, com certeza, afirmo que ainda navegarei por outros mares de incertezas, medos e desafios, e também por lugares encantadores.

Vou viajar de novo!

³⁰ PESSOA, Fernando. Palavras de Pórtico. In. _____. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, dez. 2008.

ARANTES, Luiz Humberto Martins. Teatro e história: fronteiras e tensões entre o local e o nacional. In: Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História – ANPUH, XXIV, 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0598.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2015.

ARAÚJO, Valéria Gianechini de. Uma mirada sobre o artista-docente. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, VII, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Valeria_Gianechini - Uma mirada sobre o artista-docente.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI**. Volume I. Brasília: MEC, 1998.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CARNEIRO NETO, Dib. **Pecinha é a vovozinha!** São Paulo: DBA, 2003.

CARREIRA, André. Teatro de grupo: diversidade e renovação do teatro no Brasil. **Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, n. 4, p. 8-11, 2007.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista? **DAPesquisa** – Revista do Centro de Artes da UDESC, Florianópolis, v. 8, n. 8, ago./2010 a jul./2011. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/01CENICAS_Kamila_Rodrigues_Debortoli.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2015.

DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. **Caminho das Artes/A arte fazendo escola**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2005, p. 11-28.

_____. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. **Sala Preta** – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – ECA-USP, São Paulo, n. 8, p. 11-19, 2008.

_____. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 75-83, 2008. (Especial Ensino do Teatro). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/inerte/sites/default/files/media/paper/urdimento_10_especial.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2015.

_____. **A pedagogia do espectador**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do teatro**: provocações e dialogismo. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação**. Campinas: Papyrus, 1985.

DUBATTI, Jorge. **Filosofía del teatro**. Buenos Aires: Atuel, 2007.

_____. **Introducción a los estudios teatrales**. México: Libros de Godot, 2011.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 225-235, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.novaescola-sp.com.br/downloads/Debate.Papo/3.debatepapo%20Celso.pdf>>. Acesso em 03 de junho de 2016.

FERRAZ, Leidson. A cena teatral do Nordeste: apontamentos sobre o que não se deve esquecer. **Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, n. 9, p. 47-58, nov. 2012.

FERREIRA, Taís. **Teatro infantil, escola, crianças, professoras... Misture tudo e bata bem [!]**. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_52_44_TEATRO_INFANTIL_ESCOLA_CRIANCAS_PROFESSORAS..._MISTURE_TU.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2015.

_____. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A ida ao teatro**. São Paulo, 2008. (Sistema cultura é currículo). Disponível em: <<http://culturaeucriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em 16 de julho de 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O teatro, a criança e os “mundos de vida”: aspectos existenciais da criação adulta sobre e para as culturas da infância. **Subtexto – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**, Belo Horizonte, n. 8, p. 31-38, 2011.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2013.

MASSA, Clóvis Dias. Estética Teatral e Teoria da Recepção. In: GUZINSKI, Maurício. (Org.). **Concurso Nacional de Monografias – Prêmio Gerd Bornheim**. Porto Alegre, 2007, p. 19-116. (Volume 3 – Teatro no Brasil, teatro no Rio Grande do Sul).

MERISIO, Paulo Ricardo. “Simbá, o marujo”: um clássico infanto-juvenil adaptado por meio de jogos teatrais. In: Congresso Internacional da ABRALIC, XI, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/060/PAULO_MERISIO.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

_____. “Melodrama da meia-noite” e “Simbá, o marujo”: ações para uma pedagogia do espectador por meio da cena. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, VI, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Paulo%20Merisio%20-%20Melodrama%20da%20meia-noite%20e%20Simb%20o%20marujo.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

MONTES, Graciela. **El corral de la infância**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

OLIVERAS, Elena. **Estética: la cuestión del arte**. Buenos Aires: Ariel, 2004.

PUPO, Maria Lúcia Souza de Barros. Fronteiras etárias no teatro – da demarcação à abertura. **Revista USP**, São Paulo, n. 44, p. 335-340, dez./1999 a fev./2000.

_____. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 113-121, set. 2011.

_____. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá. O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], Palmas, v. 1, n. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/viewArticle/661>>. Acesso em 16 de julho de 2015.

SANTOS, Valmir. O grupo enquanto sujeito e narrador. **Subtexto – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**, Belo Horizonte, n. 9, p. 37-46, nov. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto Alegre: ASA, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

_____. É preciso ouvir as crianças. **Revista Educação** [online]. São Paulo, ago. 2011. Entrevista concedida a Cristiane Marangon. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

Bibliografia consultada:

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres...** – O aprendizado da arte como um rito da iniciação. São Paulo: Plexus, 1998.

ANDRÉ, Simone Ribeiro Barros. **O que narram os contadores de histórias: memórias, histórias e práticas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos) – Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2012.

BARROS, José Márcio (Org.). **As mediações da cultura:** arte, processo e cidadania. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

CAJAÍBA, Cláudio. **Teorias da recepção.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

CARNEIRO, Leonel Martins. A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. **Sala Preta** – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – ECA-USP, São Paulo, n. 2, [s.p], 2013.

_____. **Memórias do Projeto de Formação de Público da Cidade de São Paulo.** 2013. Monografia (Contrapartida do Edital 28/2011). Programa Ação Cultural – Concurso de Apoio a Projetos de Pesquisa em Artes Cênicas no Estado de São Paulo. São Paulo, 2013.

CARNEIRO NETO, Dib. **Já somos grandes.** São Paulo: Gostri, 2014.

CETRA FILHO, José. **2011: Uma odisseia de quase meio século pelo espaço teatral paulistano, através da memória de um espectador movido a paixão e em permanente processo de formação.** 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2012.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

CUNHA, Maria Helena. **Gestão Cultural:** profissão em formação. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2007.

DE MARINIS, Marco. **Comprender el Teatro:** lineamientos de una nueva teatología. Buenos Aires: Galerna, 1997.

_____. **Em busca del actor y del espectador: comprender el teatro II.** Buenos Aires: Galerna, 2005.

DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa (Orgs.). **Teatro e vida pública:** o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo. São Paulo: Hucitec/Cooperativa Paulista de Teatro, 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **Art Research Journal**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2014.

GUÉNOUN, Dénis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro.** Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

KUHNER, Maria Helena (Org.). **O Teatro dito Infantil.** Florianópolis: Fundação Cultural de Blumenau, 2003.

MACIEL, Patrícia Gusmão. **Sair da margem, vivenciar travessias: propostas de mediação com espectadores de teatro.** 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010.

MARQUES, Isabel A. Marques. **Dançando na escola.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec.** 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Commedia dell'arte e educação infantil: um processo de formação de professores.** 2011. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: EXO Experimental, 2005.

ROSSETTO, Robson. **Pedagogia do teatro: um estudo sobre a recepção.** 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2007.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto Inacabado** – Processo de criação artística. 4.ed. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2009.

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

SARLO, Beatriz. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras / Belo Horizonte: UFMG, 2007.

VELLOSO, Beatriz Pimenta. **Dias & Riedweg:** alteridade e experiência estética na arte contemporânea brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.





ANEXO

Simbá nas escolas

No ano de 2010, através da Lei Federal de Incentivo à Cultura, e com o patrocínio do IAMAR – Instituto Alair Martins da cidade de Uberlândia-MG, a Trupe de Truões dá inicio as atividades do Projeto “Ações artístico-pedagógicas para formação de público e espectador no espaço escolar”, sob a coordenação pedagógica do Marcelo Soler. Esse projeto se configura numa rota que leva os espectadores ao teatro para assistirem um espetáculo a preço popular, articulado à realização de um trabalho de formação de espectadores em diferentes frentes. Trata-se de uma busca de possibilidades de diálogo da linguagem cênica no âmbito do teatro infanto-juvenil com a atuação pedagógica dos educadores da rede de ensino público municipal de Uberlândia, apresentando a eles concepções e métodos desenvolvidos a partir do processo de criação do espetáculo “Simbá, o Marujo”.

Navegar é preciso! Simbá é um marujo que se alimenta de aventuras. Sua casa é o mar. Com sua perspicácia, consegue se safar de diversas situações adversas, explora reinos fantásticos, enfrenta monstros, descobrindo novos horizontes. Sua paixão pelas peripécias faz com que sua história adquira um tom cíclico num eterno retorno ao mar. Ele enfrenta ilhas-peixes, aves e serpentes gigantescas, rituais macabros e elefantes inteligentes. Vale conferir se se trata de “conversa de pescador” ou se “há mais coisas no céu e na terra [e no mar] do que sonha nossa filosofia”.

Sinopse

A Cia. Teatral Trupe de Truões surge a partir de trabalhos realizados sob a Coordenação e Direção do Prof. Dr. Paulo Merisio com alguns alunos do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia a partir do ano de 2002. Ao longo desses oito anos de existência a Trupe pode caminhar em direção ao profissionalismo na busca incessante de técnicas variadas, aguçar o olhar que lança sobre o público e oferecer espetáculos teatrais em duas frentes de atuação: o teatro para adultos e o teatro para infância e juventude.

Atualmente, desenvolve projetos que atendem ao público e artistas de Uberlândia e região, além de atividades internas de estudo, prática e aprimoramento estético. Na sua trajetória, a Trupe pôde aperfeiçoar seu trabalho em parcerias com grupos conceituados do país, além de realizar apresentações para diferentes públicos de cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, e ministrar oficinas de

“Simbá, o Marujo”.

Tal busca é relevante para que o público possa ampliar sua percepção acerca da linguagem cênica, desmitificando uma ideia pré-concebida de teatro e o teatro infanto-juvenil, promovendo a ampliação do universo cultural, o acesso à arte e a formação de um espectador crítico.

A Montagem

A montagem da peça “Simbá, o marujo” segue a linha de investigação da Trupe de Truões no universo infanto-juvenil. Continua-se a pesquisa da exploração da potencialidade significativa dos objetos em cena, mas amplia-se nessa montagem a investigação para outras duas frentes: possibilidade das de ressignificação também do corpo do ator e a utilização de sombras (gracas a parceria com um dos grupos mais conceituados do país na área: Giramundo). Simbá é a união destas técnicas amalgamadas para se contar essa história de modo leve e divertido ao qual nosso público se acostumou.

No gênero infanto-juvenil a Trupe se destaca pela conquista consecutiva nos anos de 2006 e 2007 do Prêmio Funarte Myriam Muniz, participação na Mostra SESI de Teatro Infantil 2009 e Ponto de Cultura – Ensino encena: formação e multiplicação no teatro infanto-juvenil – que trabalha com jovens e com o desenvolvimento de projetos de formação de público e espectador no espaço escolar.



2016