

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

PATRÍCIA GUSMÃO MACIEL

SAIR DA MARGEM, VIVENCIAR TRAVESSIAS

Propostas de mediação com espectadores de teatro

Porto Alegre, março 2015.

Imagem da capa: Claude Monet. Impressão, nascer do sol. Óleo sobre tela.
1872.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

PATRÍCIA GUSMÃO MACIEL

SAIR DA MARGEM, VIVENCIAR TRAVESSIAS

Propostas de mediação com espectadores de teatro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre, março de 2015.

CIP - Catalogação na Publicação

Maciel, Patrícia Gusmão
SAIR DA MARGEM, VIVENCIAR TRAVESSIAS: Propostas
de mediação com espectadores de teatro / Patrícia
Gusmão Maciel. -- 2015.
110 f.

Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2015.

1. mediação. 2. teatro. 3. recepção teatral. 4.
formação de espectadores. I. Santos, Vera Lúcia
Bertoni dos, orient. II. Título.

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!

A Função da Arte/1 – Eduardo Galeano

- Mas o que trinca está maduro, poeta.
Manoel de Barros

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
RESUMÊ.....	8
NA MARGEM DO CAMINHO TINHA UM RIO.....	9
1. DAS MARGENS, EU ME DESAFIEI TRAVESSIAS.....	15
1.1. Experiências com a arte a fim de promover ressonâncias para a vida.....	17
1.2. Mais Cultura nas Escolas: uma experiência em potencial.....	22
2. CALMARIAS E TURBULÊNCIAS.....	26
3. <i>LE PASSEUR</i> : A BUSCA DA FORMA.....	30
3.1. No entre-margens, inquietar o tempo.....	32
3.2. O que fica na margem.....	36
3.3. Desafios da travessia.....	37
4. A MEDIAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	41
4.1. Olhares pedagógicos sobre mediação	41
4.2. Mediação museal nas Artes Visuais.....	46
4.3. As animações teatrais.....	49
4.4. O ensino de artes e de teatro na escola.....	53
5. AÇÕES DE TRAVESSIA.....	59
5.1. Mais do que formar público, formar espectadores.....	60
5.2. Valorização e fruição através do teatro.....	62
5.3. <i>La Montagne Magique</i>	67
6. A FAVOR DA CORRENTEZA	72
6.1. Na perspectiva da capacitação do formador/ mediador	72
6.2. Na relação com os processos do conhecimento.....	74
6.3. No ensino do teatro para a recepção teatral.....	78
7. ROTAS POR VIR.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	91

RESUMO

O trabalho tem por objetivo central refletir sobre o processo de formação de espectadores, com vistas à ampliação das discussões a respeito da mediação teatral – compreendida como atividade pedagógica de formação. A proposta pretende evidenciar três diferentes projetos, dedicados a atividades de mediação em teatro, direcionados à formação de espectadores na Educação Básica pública, oriundos de iniciativas culturais. As bases teóricas das reflexões são estudos sobre a formação de espectadores de teatro, desenvolvidos por autores como Desgranges, Oliveira, Alcântara e Deldime, dentre outros; teorias do conhecimento defendidas por Vigotsky e Feuerstein, que consideram a educação numa perspectiva de mediação; aportes de Barbosa, Coutinho e do material pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, que tratam a mediação na área das artes visuais; e estudos sobre o ensino das artes e do teatro no âmbito escolar, amparados pela legislação brasileira nacional e regional. Ao estabelecer diálogo entre essas áreas, o estudo pretende qualificar metodologias de mediação em teatro, dinamizar a recepção teatral para a formação de espectadores e apontar abordagens significativas referentes ao trabalho de mediação, a fim de promover a (trans)formação de mediadores e espectadores.

PALAVRAS- CHAVE: mediação; teatro; recepção teatral; formação de espectadores.

RÉSUMÉ

Le travail a pour objectif principal de réfléchir sur le processus de formation des spectateurs, afin d'élargir les discussions sur la médiation théâtrale - comprise comme la formation de l'activité pédagogique. La proposition vise à mettre en évidence trois projets différents dédiés à la médiation des activités dans le théâtre, dirigé la formation de spectateurs dans l'éducation publique de base, provenant des initiatives culturelles. La base théorique de l'analyse sont des études sur la formation des spectateurs de théâtre, développées par des auteurs tels que Desgranges, Oliveira, Alcantara et Deldime, entre autres; théories de la connaissance détenue par Vygotski et Feuerstein, qui considèrent l'éducation une perspective de médiation; principes de Barbosa, Coutinho et le matériel d'apprentissage de la 8e Biennale Mercosul, traitant la médiation dans le domaine des arts visuels; et des études sur l'enseignement des arts et le théâtre dans les écoles, appuyés par la loi brésilienne national et régional. En établissant le dialogue entre ces domaines, l'étude vise à décrire les méthodes de la médiation dans le théâtre, la réception théâtrale pour la formation de spectateurs et de souligner les approches importantes pour le travail de médiation en vue de promouvoir la (trans) formation des médiateurs et des spectateurs.

MOTS-CLÉS: médiation, théâtre, réception de théâtre, les spectateurs de formation

NA MARGEM DO CAMINHO TINHA UM RIO

Ninguém pode se banhar duas vezes no mesmo rio,
porque o rio não é mais o mesmo.

Heráclito 535 a.C. - 475 a.C.

A travessia de um rio pela primeira vez oferece a quem se arrisca nessa aventura a possibilidade de experienciar métodos peculiares às exigências do percurso. O rio, que nunca será o mesmo, desafia o navegador a lidar com diferentes e improváveis configurações que, por sua vez, o levam a modificar a maneira de olhar para o trajeto, pois o navegador, igualmente transformado, conseqüentemente se preparou para encontros surpreendentes com seres, objetos e situações inesperados e outros que estavam no caminho, para os quais ele não havia dispensado atenção.

Essa metáfora reflete vivências da minha trajetória profissional, causadoras de questionamentos e reflexões a partir das “margens” nas quais em momentos distintos tive a oportunidade de vivenciar experiências e ações, procurando dialogar com as necessidades e desejos de cada um desses lados, que dizem respeito à *instituição cultural* e à *escola*, lugares onde pude verificar realidades limitadoras, mas também possibilidades fecundas; e acerca do “rio”, com suas águas sempre transformadas, que me proponho a atravessar e no qual busco promover a travessia de outros, aqui colocado como o espaço provocador de novas interações: entre a obra de arte, situada na instituição cultural, e os estudantes da escola pública brasileira.

Nas minhas primeiras experiências como professora de teatro no ensino formal, especificamente no Ensino Fundamental – Séries Finais, numa escola da cidade de Alvorada, situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, senti necessidade de ampliar as possibilidades de aprendizado na área das artes, principalmente na área do teatro, junto aos estudantes da escola, para além da sala de aula. A fim de alcançar esse objetivo procurei, na medida da disponibilidade da escola e dos espaços culturais, promover continuamente a saída dos estudantes, que passaram a conhecer e interagir com estes espaços, onde puderam se motivar a novas trocas de experiências que despertaram a sua

vontade de retornar ao centro de cultura e ao teatro. Essa prática contribuiu favoravelmente para o aprofundamento do trabalho de sala de aula e a dinamização de processos de aprendizagem, possibilitando aos estudantes outros caminhos de investigação, mediados nesse mergulho, no ambiente da instituição cultural e interagindo com o universo artístico dos profissionais que lá atuam.

No que diz respeito às minhas experiências em atividades como gestora em um centro de cultura da cidade de Alvorada, na região metropolitana de Porto Alegre, desenvolvi um projeto cultural¹ que tinha como proposta oferecer breves temporadas de diferentes manifestações artísticas, tais como: dança, música, teatro adulto, teatro para crianças e exposições de artes visuais, com entrada franca para a comunidade, além de apresentações direcionadas aos estudantes da Rede Pública de Ensino da cidade. Esses eventos artísticos e culturais tinham por objetivo aproximar os estudantes do centro cultural, bem como promover o encontro com os artistas, oportunizando o diálogo após as apresentações e exposições e, assim, possibilitar a ampliação da compreensão da estrutura e do funcionamento das atividades artísticas. Contribuir com essas travessias e observar os efeitos destas aproximações tornou-se um ponto fundamental para fortalecer a minha compreensão sobre a importância do cuidado com a fruição estética e artística no aprendizado em artes, e especialmente no teatro, através de atividades de mediação.

A partir dessas experiências, consideradas pontos de partida dos meus estudos sobre a arte e os seus processos de mediação, é que me disponho a inflamar as significações que o estudante, aqui espectador, constrói, experimentando ao transitar por caminhos desconhecidos, e dialogando com subjetividades ainda não descobertas.

Nesse sentido, entendo que ampliar a construção de saberes em arte e compreender o espaço cultural enquanto parceiro também responsável no desenvolvimento da educação estética, e propositor da fruição como elemento de aprendizado, possibilita refletir sobre as abordagens contemporâneas da arte

¹ Originado da monografia do curso de Especialização em Gestão Cultural pelo SENAC/RS, defendida em 2012, e intitulada “Tem Cultura na Casa: desenvolvimento da identidade cultural, uma ação educativa”. Projeto financiado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC-RS), no primeiro semestre de 2013.

no âmbito escolar, abordagens essas que devem despertar no estudante a curiosidade sobre uma outra forma de se relacionar com o mundo.

No Brasil, a atual compreensão acerca da necessidade de interação entre o estudante e diversos aspectos da arte para além do exercício dentro da escola parte de um contexto histórico e é apropriada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Arte, inspirando-se, dentre outras metodologias, na Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa², que salienta a importância da interpretação da arte a partir de três pontos: o conhecer, através de contextualização histórica; o fazer, através de atividades práticas; e o fruir, junto a artistas e obras, estejam essas situadas ou não em espaços de arte. Os princípios da Abordagem Triangular fizeram parte dos Parâmetros Curriculares determinados pelo MEC a partir dos anos 1990 (COUTINHO; BARBOSA, 2009).

Numa outra perspectiva – a dos agentes culturais interessados em promover reais interações do espectador em espaços culturais – é possível visualizar uma fruição diferenciada e mais intensa no trato com a experiência artística, na forma de compromisso cuidadoso com o momento da relação do estudante com a obra de arte, seja ela de artes visuais, de música, de dança, ou de teatro. Esse momento, por si só, configura um parêntese no cotidiano deste estudante. Trata-se de abstrair a realidade do dia-a-dia no encontro, ainda que por breves instantes, com algo que está, ao mesmo tempo, dentro e fora de si. O encontro com algo que muitas vezes é difícil de explicar, relativo de sentir e estranho de apreender.

É possível observar também que, em espaços culturais, os primeiros contatos contextualizados com a obra de arte costumam levar o estudante a um *estranhamento*³ em relação ao que é visto; pois lhe parece confuso o fato de

² Professora da área das Artes, com ênfase em Arte/Educação, que se destacou ao trazer para o Brasil, no início dos anos 1980, o conceito de ensino de arte na escola, abordando três perspectivas diferentes: a contextualização histórica de obras de arte, a prática artística e a fruição e reflexão sobre obras e artistas. Possui várias publicações, abrangendo as seguintes temáticas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

³ Termo inspirado no poeta e dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898- 1956), que formulou a teoria do Teatro Épico. Em alemão, *Verfremdungseffekt* tem a tradução aproximada de “estranhamento” ou distanciamento. O distanciamento consiste numa revisão de fatos ou atitudes dos quais, de tão familiarizado, o espectador já perdeu qualquer perspectiva crítica. Nas palavras de Brecht, “a finalidade deste efeito é fornecer ao espectador, situado de um ponto de vista social, a possibilidade de exercer uma crítica construtiva.” (Teatro Dialético, 1967, p. 148) In: VASCONCELLOS, 2009, p. 93.

algo não dizer claramente a que veio, não oferecer respostas prontas, provocando o estudante a sair da comodidade das respostas decoradas e efetivamente interpretar em consonância com as suas vivências e sentimentos pessoais. Esse tipo de encaminhamento contextualizado da obra de arte com vistas à sua apreensão não costuma ser feito na escola.

Um breve exemplo dessa relação se observa em um debate sobre um espetáculo de teatro assistido pelos estudantes da escola na qual eu atuava como docente. O espetáculo envolvia a temática amorosa, o que já é um pano de fundo no mínimo inquietante em se tratando de espectadores adolescentes. Os estudantes foram convidados a observarem os elementos de cena: a dramaturgia, a iluminação, a sonorização do espetáculo e, sobretudo, o trabalho dos atores. Assim, sentiram-se motivados a levantar questões extremamente pertinentes em relação ao tema da peça, na qual o amor é compreendido nas suas múltiplas concepções, tanto mais carnis como mais subjetivas, enriquecidas pela construção de toda a cena teatral, o que teria sido improvável de ocorrer no espaço da sala de aula sem a mediação disparadora dessa interação.

Ao refletir sobre esse tipo de experiência é possível entender um pouco mais a respeito do encontro entre os estudantes e a obra de arte e suas possibilidades de qualificação através de práticas de mediação.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a qual este trabalho reflete envolve a busca de algumas metodologias de mediação com a obra de arte, em especial com o teatro, que podem vir a fortalecer a relação desses espectadores com a fruição estética e artística. Para tanto, destaco três iniciativas culturais dedicadas à formação de espectadores, duas destas realizadas no Brasil, que são o projeto “Formação de Público”, desenvolvido em São Paulo, e o projeto Cuida Bem de Mim, surgido na Bahia, e outra, na Bélgica, consolidada pelo *Théâtre La Montagne Magique*, ainda em atividade.

Tais iniciativas mostraram-se relevantes para a minha pesquisa por constituírem abordagens semelhantes às quais eu desenvolvia, de forma empírica, nas minhas atividades como professora e gestora cultural, ou seja, por evidenciarem propósitos como a emancipação na forma de dialogar com a arte e, em especial, com o teatro.

O filósofo e professor Jacques Rancière (2010, p. 109) chama atenção para uma desejada emancipação do espectador na relação com o teatro, o que

pressupõe o deslocamento de uma atitude “passiva” para uma atitude “ativa”, na qual o espectador seja “confrontado com o espetáculo de algo estranho, que se dá como um enigma e demanda que ele investigue a razão desse estranhamento.”

Refletindo sobre a realidade brasileira é possível identificar algumas iniciativas que tinham a preocupação de desenvolver ações que visavam esse tipo de formação de espectadores, como é o caso de uma iniciativa regional recente denominada Escola de Espectadores de Porto Alegre, desenvolvida na cidade através da Secretaria Municipal de Cultura, no primeiro semestre de 2013, e inspirada na Escola de Espectadores da Argentina, idealizada pelo pesquisador argentino Jorge Dubatti⁴. Tal projeto, mesmo sendo entendido como de vital importância para se pensar formas de aproximação entre o público e o teatro, e identificado, de certa forma, às propostas para as quais este estudo aponta, não envolvem o público alvo que se deseja pesquisar, que são estudantes da Educação Básica pública.

Dessa forma, foram pesquisados projetos dedicados à relação com a mediação teatral, dentre os quais busquei empreender leituras mais aprofundadas do material de três projetos, dois nacionais e um estrangeiro, que parecem contemplar ações significativas para a qualificação da fruição teatral e o ensino do teatro, e, assim, também estabelecer pontos de comparação entre algumas propostas de mediação desenvolvidas na área da Pedagogia e das Artes Visuais, e extrair possíveis pontos de ligação, que venham a substanciar os estudos sobre o ensino de teatro, especialmente no que se refere às dinâmicas de recepção teatral.

Para instituir o percurso de apontamentos e desenvolvimento das reflexões propostas, apresento, no primeiro capítulo deste trabalho, alguns trajetos percorridos em momentos de vida diferentes: enquanto professora, gestora cultural e, em outro ainda, como pesquisadora e observadora de ações entre a escola e as instituições culturais. No segundo capítulo, destaco a metodologia utilizada na pesquisa. No terceiro capítulo desenvolvo algumas definições de mediação e as suas possíveis aplicações.

No quarto capítulo, relato algumas iniciativas de ações de mediação nas áreas da educação e das artes, identificando representantes teóricos de cada

⁴ Professor e pesquisador de Teatro na Universidade de Buenos Aires, Argentina.

item pesquisado. Da área da pedagogia, têm destaque os trabalhos de Lev Vigotsky e Reuven Feuerstein; das Artes Visuais, as pesquisas de Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho e o material pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul (2011); e, na área do teatro, abordo o desenvolvimento das animações teatrais no âmbito escolar. Também são considerados aspectos da legislação brasileira a respeito do ensino das artes e do teatro na escola e suas disposições sobre a apreciação artística e teatral.

No quinto capítulo apresento os três projetos escolhidos na área de formação de espectadores de teatro, que têm como um dos seus componentes a atividade de mediação teatral, tais sejam: o Projeto Formação de Público (2001-2004), realizado na cidade de São Paulo; o Projeto Cuida Bem de Mim (1996-2008), desenvolvido primeiramente em Salvador, na Bahia; e o *Théâtre La Montagne Magique* (desde 1995), que se realiza em Bruxelas, na Bélgica.

Por fim, no sexto capítulo, proponho algumas reflexões sobre as abordagens de mediação teatral dos projetos descritos no terceiro capítulo, considerando relações entre as metodologias de mediação pedagógica e museal e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de atividades de mediação teatral, com vistas a favorecer e incentivar a interação entre os espectadores e os espetáculos teatrais e a contribuir para a formação de mediadores e espectadores na área do teatro.

A expectativa é que estas reflexões possibilitem levantar dados que contribuam na elaboração de metodologias de mediação relevantes para o aprofundamento de sentidos na fruição e na relação com a obra de arte, especialmente com o teatro, para além da prática artística na escola. Essas considerações permitirão, por sua vez, proposições futuras para o fortalecimento dos laços entre a escola e as instituições culturais.

1. DAS MARGENS, EU ME DESAFIEI TRAVESSIAS

Nas muitas travessias que me propus desde o início do meu contato com o ensino de teatro, busquei compor relações entre a arte teatral e a vida, como forma de olhar para o mundo de uma maneira mais humana e mais poética. Desde então, tenho tecido relações e aproximações que me levaram a ter um cuidado especial com a totalidade do evento teatral: a prática, a produção, a história e, mais amiúde, as relações que envolvem o “ver” teatro.

Assim, me dispus a pensar metodologias que se pusessem a contribuir para a ampliação do olhar do espectador, nesse caso, o estudante da Escola Básica, sem limitar a vivência do seu “eu criativo”. Nesse sentido, venho me perguntando continuamente que tipo de metodologias poderiam auxiliar na promoção do acesso físico e principalmente do acesso linguístico junto aos estudantes da Educação Básica, e como isso pode contribuir com as suas formações.

Um princípio que orienta este trabalho, obtido através de observações e estudos assistemáticos, é que através do estreitamento do vínculo com a fruição teatral, o estudante possa alargar as suas reflexões críticas e sensíveis, significando de forma mais aprofundada a sua relação com o outro e com o mundo que o cerca. Entendo o contato com a arte como essa provocação do ver, e considero que caiba a alguém o papel de aproximação, iniciado normalmente no ambiente familiar, ou, em muitos casos, no ambiente escolar, através da ação docente.

A partir disso, considero que a interpretação de produções do campo artístico é um processo que objetiva construir sentidos para os sujeitos que as “leem”, portanto, entendo que diferentes formas de abordagem são desejáveis, no intuito de incentivar a pluralidade dos pontos de vista que enriquecem a relação do espectador com a obra de arte.

Um exemplo são os processos de interpretação do ponto de vista dos hermenêuticos construtivistas (COUTINHO, 2009), que entendem que a primeira aproximação do sujeito com um determinado objeto (nesse caso, a obra de arte) se dará no reconhecimento desse objeto em relação com a memória do sujeito, que busca atribuir significados de acordo com as suas experiências pessoais.

A fim de aprofundar essa relação, torna-se indispensável que esse sujeito tenha acesso a outras informações, de fontes diferentes e que tenham relação com o objeto, ampliando as significações e transcendendo as considerações iniciais em torno dele. Esse processo de interpretação é concebido como “dialógico circular que integra o todo e as partes, o presente e o passado, num movimento contínuo”, o que possibilita diferentes interpretações em momentos diversos, pois estas “nunca são completas e definitivas” (COUTINHO, 2009, p. 176).

Remetendo essa realidade aos processos educacionais na área de artes relacionados à apreciação estética, os estudantes buscam referências na sua memória para estabelecer relações iniciais com o objeto ou evento artístico. Essas buscas revelam-se primordiais, propondo-se a direcionar curiosidades e interesses mais imediatos acerca da obra em questão, mas a mediação, da qual faz parte a instrumentalização, a partir de informações de diferentes referenciais teóricos, a troca “sensível” e os debates entre o próprio grupo (que inclui a figura do professor), tenderá a favorecer interpretações autônomas e intransferíveis, promovendo o aprofundamento das significações e a expansão das interações entre os estudantes e o seu entorno.

A importância da experiência estética e artística ser apropriada pelo sujeito é alvo de investigação desde os estudos de John Dewey (1980), que consideram que somente após a recriação do objeto artístico por parte do sujeito é que este objeto será percebido como obra de arte. Nesse sentido, faz-se necessário que o sujeito percorra a trajetória do artista, mas sob o seu ponto de vista e a partir do seu próprio interesse, extraindo o que lhe é significativo.

Várias poderiam ser as direções que dialogariam com as minhas muitas inquietações, no entanto essa me parece, nesse momento, a direção que me atravessa de forma mais contundente, em um regular ir e vir de margens e de correntezas, de incertezas e belezas.

O propósito de formar espectadores mais críticos e mais apropriados do espetáculo, desde a criança até o jovem, estudantes da Educação Básica Pública, tem me provocado a algumas incursões tanto teóricas como práticas, de forma direta ou indireta, e é sobre elas que discorro daqui em diante.

1.1. Experiências com a arte a fim de promover ressonâncias para a vida

Nas minhas práticas enquanto professora de teatro em escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública na cidade de Alvorada, situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, busquei efetivamente desenvolver o ensino do teatro em sala de aula, tentando ampliar os recursos disponíveis. Utilizei diferentes práticas metodológicas que incluíam em grande parte o trabalho com jogos dramáticos e teatrais e improvisação. Na experiência com essas práticas, acabei observando que as referências dos estudantes estavam fortemente vinculadas a programas televisivos, cujas formas pareciam traduzir o que se entenderia por teatro. Assim, era necessário problematizar constantemente o efeito causado em uma cena de teatro inspirada a partir de quadros televisivos.

Um exemplo de encaminhamento dessa problematização consistia na solicitação de uma atividade de improvisação, na qual os estudantes eram desafiados a compor a cena improvisada sem elementos palpáveis e realistas, dos quais normalmente se utilizavam. Para demonstrar que estavam indo para a escola, sentiam a necessidade de pegar a sua mochila e os seus cadernos; se estavam em um consultório médico, compunham a cena com mesas e cadeiras; ou seja, a resolução das cenas dava-se quase que exclusivamente através do diálogo verbal, de modo que, ao serem provocados a abrir mão desses recursos, sentiam-se perdidos, não conseguindo extrapolar em um nível mais metafórico a cena teatral improvisada.

Naquele momento eu colocava em xeque constantemente as formas escolhidas pelos estudantes para ampliar as possibilidades de cena, questionando se elas eram eficazes para a linguagem teatral e se “funcionavam cenicamente”. E os estudantes, muitas vezes, não sabiam me responder, pois lhes faltavam referenciais teatrais. De modo geral, eu observava que a escassez de visualização a partir dos códigos propostos pelos espetáculos teatrais, tornava difícil para eles a elaboração de parâmetros de avaliação. Tal situação gerou em mim uma vontade de aproximar os estudantes de práticas efetivas de teatro, profissionais ou amadoras, para que eles criassem um arcabouço, um referencial teatral, o que contribuiria, na minha opinião, com o avanço de práticas e reflexões próprias.

As nossas primeiras saídas da escola foram viabilizadas por uma instituição cultural de Porto Alegre, que oferecia o transporte para as escolas

públicas. O primeiro obstáculo às nossas visitas dava-se justamente no deslocamento dos estudantes até a instituição cultural, pois a escola não dispunha de recursos financeiros para a locação de ônibus, e poucos pais de estudantes se disponibilizavam a arcar com despesas desse tipo.

O segundo obstáculo, mais possível de ser revertido, acontecia por conta da diferença da área artística do objeto a ser visitado, que era uma exposição de artes visuais. Nesse primeiro momento não foi possível organizar saídas para apresentações teatrais por alguns motivos: os horários das apresentações não eram conciliáveis com o tempo de deslocamento e distância das escolas; os espetáculos eram profissionais e, logo, praticavam cobrança de ingressos, o que acabava muitas vezes inviabilizando a participação de estudantes mais carentes financeiramente; e as informações sobre os espetáculos chegavam com pouca antecedência, o que gerava transtornos na organização escolar e acabava impossibilitando o agendamento de apresentações.

Desse modo, eu, professora licenciada em Teatro, deveria utilizar a meu favor a exposição, para difundir atividades que se desdobrassem dentro das artes cênicas. Isso requeria um prévio estudo da exposição, que acontecia através de uma formação oferecida aos professores inscritos, e que haviam solicitado agendamento para visita das escolas; e a estruturação de atividades teatrais que pudessem dialogar com o trabalho em questão, valorizando o que era visto pelos estudantes através das artes visuais, e transformando as considerações e reflexões sobre as obras em estética cênica.

Obviamente esse trabalho exigia um esforço de realização tanto meu como dos estudantes, pois existiam situações que deveriam ser observadas, quanto à construção inicial de referenciais artísticos; a discussão sobre a relevância e o alcance individual sobre o que era visto na exposição; destaque de aspectos que tivessem relação direta com a vida do estudante e que lhes significassem algo; e a transposição, através de exercícios cênicos, daquilo que mais se destacava a partir do olhar individual e grupal.

Mesmo havendo uma proposta consistente de trabalho com as artes, o resultado ficava muitas vezes aquém do esperado, devido a alguns fatores, como, por exemplo, o fato de que os estudantes que, por algum motivo, não haviam visitado a exposição (e não eram poucos) não conseguiam desdobrar as atividades por lhes faltar justamente a experiência da fruição. Dessa forma, buscava-se reunir estes estudantes em grupos diversificados que participaram

da visita à exposição, para incentivar interações e aproximações possíveis, a fim de promover relações entre os estudantes e a obra de arte, de forma indireta, através dos próprios colegas.

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

Mediante tais experiências, os estudantes sentiam-se “empoderados” ao dominarem esse vocabulário, utilizando-o, muitas vezes, com outros colegas de séries diferentes, que não tinham aula de teatro, e, portanto, não entendiam do que estes falavam. A princípio, o que mais causava alvoroço entre os estudantes era a origem da saudação “merda”⁵, utilizada entre os atores como sinônimo de boa sorte, na linguagem corriqueira teatral. Essa história era contada normalmente em tom confidencial, o que dava ainda mais credibilidade e implicava, por parte dos estudantes, um acordo para usar este termo apenas em momentos antes de apresentações, dentro ou fora da sala de aula. É claro que alguns, mais ousados, ao passarem por mim nos corredores da escola enquanto eu falava com outros professores ou estudantes, faziam questão de dizer: “Merda, sora!”, e saíam rindo, sabendo que eu não os repreenderia, sob o olhar incrédulo dos meus interlocutores.

Como acontecia nas saídas da escola para alguma atividade, era necessário estabelecer com os estudantes alguns acordos de permanência no local ao qual nos dirigiríamos, nesse caso, ao teatro. Informações como: teatro não é cinema, onde podemos lanchar enquanto assistimos ao filme, pois os menores ruídos podem interferir na cena, que acontece ao vivo, e não tem

⁵ Segundo alguns relatos por meio de tradição oral, conta-se que em meados do século XVIII, o entorno dos teatros servia como uma espécie de estacionamento de carroças e cavalos. Quando existia uma grande quantidade de público, maior era a quantidade de carroças e cavalos, o que acabava gerando uma maior quantidade de excrementos dos animais. Isso foi relacionado com o sucesso das peças teatrais na França, originando-se daí a expressão.

repetição; a importância de desligar os celulares, pois, da mesma forma, estes podem atrapalhar o andamento da peça, tirando a atenção da plateia; a observação dos elementos de cena, constituintes do evento teatral, que auxiliam na concepção e desdobramento da história. Pontos importantes que necessitam continuamente de revisão, pois, infelizmente, esses maus hábitos são notados, inclusive, em adultos frequentadores de espaços teatrais.

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

Em momentos posteriores de sala de aula era possível retomar algumas falas destacadas após a apresentação, no retorno à escola, que serviram como propulsoras para trabalhos cênicos ou escritos dos estudantes, bem como para as reflexões que os mesmos puderam estabelecer a partir da sua experiência com o evento teatral.

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

Em um outro momento da minha atuação profissional, processado fora do ambiente escolar, mas em estreita relação com este, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho como gestora cultural vinculada a um espaço cultural, também na cidade de Alvorada.

O gestor cultural é um agente que tem “o papel de interface entre os profissionais da cultura e os demais segmentos” (AVELAR, 2010, p. 51). A ele cabe desenvolver projetos de cunho coletivo e cultural, tanto em ambientes públicos como privados, através de atividades administrativas.

Dessa forma, ao navegar a partir dessa “outra margem”, me dispus a desenvolver um projeto cultural intitulado “Tem Cultura na Casa”⁶, que tinha como proposta oferecer à comunidade local apresentações artísticas de variados segmentos: teatro adulto, teatro infantil, dança, música e exposição de artes visuais. Além disso, havia o comprometimento com a formação de espectadores, através de parcerias com as escolas municipais, que levavam os seus estudantes para assistir os espetáculos e visitar exposições de artes visuais em horários diferenciados, o que lhes dava a oportunidade de interagir com os artistas após cada apresentação, através de um bate-papo informal, o que os aproximava da atividade artística, esclarecendo questões sobre o trabalho com a arte e conhecendo a trajetória do artista, na grande maioria das vezes uma história de persistência e apaixonamento.

Era notório o encantamento no olhar dos estudantes para o espaço diferente, que não era o mesmo da escola, mas que também comportava outro tipo de atitude e de permanência; e com as atividades diferenciadas propostas, o que os convidava a um outro estado de ser e de sentir. Para a grande maioria deles, uma novidade, o que foi comprovado através de conversas e manifestações de surpresa e deslumbramento, tanto pelo espaço como pelas apresentações.

As atividades propostas pelo projeto em relação às escolas compreendia uma conversa prévia com os estudantes, formalizando acordos, como os que eram feitos quando eu desempenhava a função de professora que acompanhava os estudantes até o teatro; uma prévia contextualização do que seria visto, pois não havia a informação se os professores haviam feito essa preparação junto aos estudantes; e uma conversa com os artistas logo após a apresentação, para a qual os estudantes eram incentivados a fazer questionamentos, apontamentos e sugestões.

⁶ Sobre o qual reflito na monografia de conclusão do curso de Especialização em Gestão Cultural pelo SENAC/RS, defendida em 2012, e intitulada “Tem Cultura na Casa: desenvolvimento da identidade cultural, uma ação educativa”. Projeto financiado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC-RS), no primeiro semestre de 2013.

Não era possível acompanhar os professores nos seus desdobramentos em sala de aula, sobre o que era apresentado aos estudantes no projeto. O único retorno que tive foi sobre a oficina de fotografia, que era tema da exposição de artes visuais, e foi proposta aos estudantes de uma determinada escola do município. Foi montado uma espécie de “mini cenário”, com bonecos e carrinhos, no qual a artista propunha uma iluminação artificial de vários ângulos, demonstrando, através da lente da câmera, as diferenças da luz sobre os objetos. Os estudantes fizeram as suas próprias fotografias, acompanhados pelos professores, no espaço cultural. As fotos eram impressas e presenteadas a eles, para que montassem a sua própria exposição na escola, com a ajuda dos professores.

Foi possível observar, a partir da experiência nesse “entre margens” e nas suas inquietantes travessias, a necessidade do conhecimento das dificuldades e potencialidades de ambos os lados. Nesse sentido, entendo que um profundo conhecimento das capacidades de realização e desafios da escola e da instituição cultural possibilita estabelecer diálogos efetivos e agregadores entre esses dois lugares, necessários à construção de saberes e “sabores” em torno da arte.

1.2. Mais Cultura nas Escolas: uma experiência em potencial

Inspirada pelos estudos realizados no Mestrado e buscando ainda experiências empíricas que pudessem me auxiliar a refletir sobre a questão de formação de espectadores estudantes da Educação Básica Pública, pude idealizar e dar início a um projeto voltado a esse propósito.

Convidada pela supervisora de uma das escolas municipais da cidade de Alvorada, formalizei um projeto para a formação de espectadores em teatro, que contempla a seguinte metodologia de trabalho: uma formação prévia ao espetáculo, dirigida a professores da escola, ministrada pelos artistas participantes da peça teatral, a ser assistida pelos estudantes; o deslocamento dos estudantes ao espaço cultural, onde eles assistem a apresentação teatral, seguida de um bate-papo informal com os artistas após o espetáculo; e o desdobramento, na escola, de atividades e reverberações desenvolvidas pelos professores, que dialoguem com diversos aspectos do espetáculo e que possam estabelecer relações com as práticas pedagógicas.

A primeira parte desse projeto, na sua primeira edição, começou a ser desenvolvida a partir de outubro de 2014, com previsão de encerramento em junho de 2015. Ele consiste em levar a uma instituição cultural da cidade de Alvorada três espetáculos teatrais diferentes, voltados ao público infanto-juvenil, escolhidos de acordo com a temática proposta, com a trajetória do grupo teatral e a disponibilidade de oferecer 4 apresentações (que possibilita a todos os estudantes assistirem o mesmo espetáculo), além de uma formação prévia para os professores da escola.

O meu trabalho consiste em escolher esses espetáculos, através de uma curadoria; acompanhar os professores nas suas dúvidas e questões sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula, além de acompanhar as oficinas e os espetáculos, auxiliando e propondo ações que venham qualificar as atividades do projeto.

Denominado “A Escola no Teatro - Formação de Espectadores”, o projeto foi contemplado através do programa Mais Cultura nas Escolas, idealizado e efetivado a partir de uma resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de unir esforços com o Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador, que são programas do Ministério da Educação (MEC), para se constituir como mais uma ação que promova a ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, visando à implementação da educação integral na Rede Pública de Ensino Básico. Além disso, preconiza o fomento de ações que “promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas” (FNDE, art. 2º, 31/03/2014).

Através de repasses de recursos financeiros advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Mais Cultura nas Escolas é financiado de forma integral, de modo a atender o Plano de Atividade Cultural, organizado pela escola em parceria com a iniciativa cultural, que deve contemplar no mínimo seis meses de execução, durante o ano letivo. Esse Plano de Atividade Cultural deve considerar, entre as suas atividades, um ou mais eixos temáticos pré-determinados pelo Programa Mais Cultura nas Escolas, que se dividem em: residência de artistas para pesquisa e experimentação na escola; criação, circulação e difusão da produção artística; promoção cultural e pedagógica em espaços culturais; educação patrimonial; cultura digital e comunicação; cultura

afro-brasileira; culturas indígenas; tradição oral; educação museal; formação literária e difusão da cultura.

O principal objetivo do Mais Cultura nas Escolas é promover a criação de metodologias criativas e participativas de ensino e aprendizagem, bem como a ampliação do repertório artístico e cultural de alunos e de seus familiares, professores, funcionários, entre outros membros da comunidade escolar, em diálogo com a diversidade da cultura brasileira. Prevê também a promoção, fortalecimento e consolidação dos *territórios educativos*, entendidos como espaços de integração entre as práticas pedagógicas escolares e os espaços e saberes das artes e da cultura.

Em todo o país, foram aprovados cinco mil (5.000) projetos⁷ de escolas públicas e de iniciativas culturais parceiras. Destes, duzentos e cinquenta e cinco (255) projetos foram contemplados somente no Rio Grande do Sul. Tendo em vista o caráter inovador do Programa Mais Cultura nas Escolas, ainda não é possível identificar as modalidades artísticas e culturais escolhidas, bem como o nível de envolvimento nas metodologias de trabalho da comunidade escolar, em especial dos professores das escolas participantes. Desse modo, o momento atual solicita o desdobramento das atividades iniciais para que se possa avaliar, mais adiante, os resultados e as possibilidades advindas desse programa.

Mesmo considerando positivo o esforço empreendido nessas iniciativas, a fim de ampliar as atividades propostas dentro do ambiente escolar e diversificar as atividades escolares, é possível fazer alguns apontamentos críticos no que diz respeito à terceirização do ensino, caracterizada pela intervenção de outros agentes educativos no meio escolar, enfraquecendo a autoridade do professor de arte (isto quando não o pretendem substituir), e à falta de infraestrutura da instituição escolar para abrigar iniciativas desse tipo. Referindo-me em especial à minha área de atuação e à minha atividade nesse projeto, que está vinculada às artes, preocupa-me a falta de conhecimento e interação entre os professores e as formas artísticas, o que pode comprometer o desenvolvimento (ou acompanhamento) de atividades de iniciativas culturais parceiras que não

⁷ Dado obtido da página do Ministério da Cultura, disponível em <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas> pesquisado em 22/07/2014.

estejam tão familiarizados com metodologias de ensino comprometidas com a construção de conhecimento⁸.

Nesse sentido, considero que sem um olhar atento para uma efetiva aprendizagem, através desses programas, que possam de fato contribuir com a educação integral do estudante, o valor dessas iniciativas se perde, configurando apenas um “adorno” conquistado pela escola, constando burocraticamente, esvaziado em seu sentido mais caro, que é essa relação holística do estudante com o mundo que o cerca.

Da mesma forma, ao não dispor de espaços adequados que possam permitir o desenvolvimento qualitativo de atividades curriculares compostas por programas como o Mais Educação, Ensino Médio Inovador e, mais recentemente, o Mais Cultura nas Escolas, a escola perde substancialmente o seu objetivo de formação integral. Nesse sentido, registro uma experiência pessoal que tive enquanto oficina de teatro do programa Mais Educação, junto a uma turma de cerca de 20 estudantes, com idades entre 9 e 12 anos, e que nos dias de oficina era deslocada para um espaço que estivesse disponível no momento. Um desses espaços tinha aproximadamente dois metros quadrados, onde a oficina de teatro deveria ocorrer, o que limitava consideravelmente as possibilidades de trabalho com os estudantes.

Entre essas e outras considerações, constato que há uma longa trajetória pela frente, no que se refere às iniciativas que incluem instituições com diferentes enfoques, mas que convergem esforços para desenvolver ações que se desejam significativas, como a cultura e a educação, por exemplo.

Minha expectativa é que as margens que comportam o poder público e os docentes preocupados com uma educação integral de qualidade possam ser estudadas e viabilizadas, possibilitando aos que fazem travessias melhores

⁸ Refiro-me à inserção de modelos pedagógicos relacionais, fundados na concepção epistemológica interacionista e construtivista, que compreendem a disciplina de Teatro como conhecimento específico, a ser processado no meio escolar por seus aspectos intrínsecos e de forma integrada às demais áreas; em contraposição a modelos diretivos ou espontaneístas, de fundo empirista ou apriorista, pautados por práticas meramente reprodutoras ou por atividades de “livre-expressão”, que compreendem o Teatro como componente acessório ao currículo escolar. O momento atual, em que se constata, sob tantos aspectos, a inclusão das Artes (em geral) e do Teatro (em especial) na educação escolar brasileira é fruto de muitas lutas, avanços e conquistas históricas dos profissionais da área; mas a pensar nos problemas enfrentados cotidianamente, desde aqueles impostos pela legislação do ensino, até os gerados pelo senso comum escolar (ainda preso à hierarquização de saberes e ao “utilitarismo” dos conteúdos), ainda há muito o que avançar no sentido da valorização do conhecimento artístico, em suas quatro disciplinas, e da dignificação do professor de Artes, seja ele de Artes Visuais, de Dança, de Música ou de Teatro.

condições de navegar pelos desafios da correnteza da aprendizagem e do conhecimento.

2. CALMARIAS E TURBULÊNCIAS

Empreender uma busca através da pesquisa acadêmica requer esforços e teimosias, desafios e acertos. Ainda mais quando essa busca ocorre no entre margens que comporta um rio, com águas nem sempre tranquilas e frequentemente instáveis. Esse rio representa metaforicamente a pesquisa em artes, principalmente através do teatro, e as suas relações com a educação.

Nas trajetórias que me propus seguir encontro outros navegantes com rotas semelhantes, mas também caminhos intrincados que me obrigaram a seguir rotas solitárias e desafiadoras, tanto para mim como para aqueles que convidei a navegarem comigo.

Os caminhos iniciais compreenderam a busca de uma denominação para atividades que eu já desenvolvia, de forma empírica, como professora de teatro, que envolvia um ensino globalizado do evento teatral, comportando a fruição ou recepção e espetáculos que os estudantes assistiam. A primeira aproximação teórica que fiz com o que entendi por *mediação* deu-se através dos estudos da obra do pesquisador Flávio Desgranges, que se tornou uma das minhas principais referências nessa pesquisa.

Compreender a mediação e as suas implicações no evento teatral me instigaram a levantar outras possibilidades de trabalhos que justamente se preocupassem com essa perspectiva, o que incluiu a Educação e outra área das artes que já tivesse vivenciado e aprofundado essa ação, nesse caso, as Artes Visuais. Além disso, me interessei por pesquisar iniciativas no campo do teatro que tivessem experienciado atividades que abrangem a relação entre a escola e a instituição cultural (nesse caso, com o teatro), e que utilizam nessa relação atividades de mediação. Essas considerações se basearam nas minhas próprias experiências pessoais, que serviram de parâmetro para instituir os critérios que me auxiliaram a construir e desenvolver a pesquisa sobre a qual reflito nesta Dissertação.

Primeiramente busquei conhecer trabalhos acadêmicos que utilizassem o conceito de mediação nas artes, e em especial no teatro. Encontrei a tese de

doutorado de Ney Wendell de Oliveira e a dissertação de Mestrado de Paulo Henrique C. Alcântara, que versam sobre o projeto Cuida Bem de Mim, desenvolvido na Bahia por 12 anos e em outras capitais do Brasil. Outro projeto que foi registrado encontra-se descrito, parcialmente, no livro de Flávio Desgranges, intitulado *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*, chamado *Formação de Público*, ocorrido entre 2001 e 2004, em São Paulo. O projeto *Formação de Público* conta apenas com o registro do ano de 2004 através dos escritos de Desgranges, ano em que o pesquisador participou efetivamente do projeto como coordenador. Busquei incessantemente por registros dos outros anos, através da *internet* e contatos pessoais, sem sucesso. Acredito que isso se deve ao fato desse projeto ter sido desenvolvido em uma gestão pública diferente da atual, o que prejudica o desenvolvimento de uma pesquisa mais abrangente, mas não invalida o destaque para essa iniciativa que considero de extrema importância para a área de atuação a qual me dedico.

Esses dois projetos me chamaram muito a atenção por terem muitas semelhanças entre si e com as minhas próprias experiências. Os escolhi por terem se desenvolvido em um tempo estendido e, portanto, quase cotidiano; por se preocuparem com uma curadoria específica sobre trabalhos relevantes em teatro; e também por contemplarem uma relação muito específica, entre a escola pública e a instituição cultural, que, ao meu ver, ainda é uma relação muito frágil e com pouco investimento educacional.

Me senti motivada a buscar uma outra experiência, dessa vez numa realidade estrangeira. Encontrei no livro de Desgranges referências ao trabalho de Roger Deldime, um sociólogo do teatro responsável pelo *Théâtre La Montagne Magique*, em atividade na Bélgica desde 1995.

Deldime possui alguns registros em francês e que estão disponíveis na *internet*. Arrisquei-me em um ousado contato direto com ele por *email*, explicando a minha intenção acadêmica de pesquisa e solicitando referências de onde eu poderia saber mais sobre o trabalho desenvolvido no *Théâtre La Montagne Magique*. Alguns dias depois recebo um *email* do próprio Deldime solicitando meu endereço postal para envio de alguns livros que poderiam me auxiliar na pesquisa.

Tais livros, que servem de base para o desenvolvimento dos apontamentos que trago aqui, servem também como uma espécie de “ideal” de trabalho que envolve construção de conhecimento através do teatro e da

educação. Encontrei outras referências na Bélgica semelhantes ao trabalho de recepção teatral e formação de espectadores desenvolvido por Deldime, mas a atividade desse pesquisador, ininterrupta há quase vinte anos e o fato de ele estar vinculado a uma universidade (Universidade Livre de Bruxelas), atualizando constantemente os seus métodos de pesquisa através do acompanhamento direto das ações do *Théâtre La Montagne Magique*, fizeram com que eu optasse por aprofundar os meus estudos nesse trabalho.

Infelizmente, dentro dos parâmetros que estabeleci para o desenvolvimento da pesquisa, não encontrei iniciativas regionais que atendessem aos critérios organizados por mim, específicos para esse trabalho. Sem dúvida que já existem pesquisadores e profissionais que se preocupam com a formação de espectadores, especialmente estudantes oriundos da Escola Básica Pública, mas o que percebo são ainda iniciativas pontuais, que tem pouco ou nenhum apoio de instituições formais para se tornarem práticas permanentes.

Desse modo, também recorri a estudos nos campos da Educação e das Artes Visuais que pudessem me dar apoio metodológico e conceitual para refletir sobre a mediação no teatro, que, a meu ver, se configura como uma prática multiplicadora de significações, e não como uma prática restritiva.

Encontrei referências nos estudos de Lev Vigotsky e de Reuven Feuerstein, apropriados através das pesquisas de Jane Lourdes Giugno e Hugo Otto Beyer. Seus pressupostos me auxiliaram a refletir sobre as práticas de mediação a partir dos processos de conhecimento. Na área das Artes Visuais, fiz alguns levantamentos a partir da educação museal mencionada nas pesquisas de Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho, bem como o registro do trabalho de formação de mediadores da 8ª Bienal do Mercosul, ocorrida em 2011.

Mesmo sendo essa pesquisa direcionada a uma reflexão sobre projetos que comportam em suas atividades ações de mediação em teatro, faço alguns relatos e aproximações com a minha própria prática, mas sem uma obrigação de integrá-la metodologicamente à pesquisa, servindo apenas como suporte reflexivo. Sem dúvida, os apontamentos da banca de qualificação para a possibilidade do exercício prático das minhas reflexões acabaram por fazer parte, mesmo que indiretamente, da minha pesquisa, propondo uma abrangência maior para as minhas questões e vislumbrando ações positivas e

ações a serem revistas e melhoradas. Aqui se encaixa o projeto construído por mim para o Programa Mais Cultura nas Escolas, descrito anteriormente.

Entre as diversas travessias, nas quais me deparei com calmarias e turbulências, provavelmente o maior desafio foi manter a convicção da importância do ensino do teatro de forma ampla, incluindo também o ensino do “ver” teatro, o que algumas vezes acabou por gerar confusão no entendimento dos meus interlocutores. Compreendo metodologias pedagógicas como instrumental de apoio para o aprendizado, de forma ampliada, ou seja, para “provocar” buscas, e jamais como ação diretiva do que deve ser aprendido e consolidado. A arte, como o rio, encontra e constrói os caminhos, ladeando as margens, mas não se prendendo a elas.

3. LE PASSEUR: A BUSCA DA FORMA

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!
 — só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.
 Assaz o senhor sabe: a gente quer
 passar um rio a nado, e passa;
 mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
 bem diverso do que em primeiro se pensou (...)
 o real não está na saída nem na chegada:
 ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...

João Guimarães Rosa

A travessia proposta por Guimarães Rosa perpassa por uma série de significações que estão no “entre”, e não no objetivo final da chegada, dando a entender que as experiências mais marcantes e expressivas se colocam no percurso, na trajetória que se percorre, ao encontro inédito de paradigmas e elaborações cognitivas, consideradas subjetivas e essenciais para os processos de construção de visões de mundo.

A mediação pode ser compreendida assim, como algo que ocorre entre dois pontos, ou duas extremidades, onde se encontram, de um lado, a obra de arte, e do outro, o espectador. Nesse entre-margens, passível de significações, é que se encontra o mediador, ou *le passeur*, termo tomado por empréstimo da historiadora Hannah Arendt (1972), que significa literalmente o barqueiro: aquele que conduz o barco de uma margem a outra, ou de um porto a outro.

A ideia de comparar a figura do mediador à do barqueiro é trazida neste trabalho em oposição a um pressuposto de condutor dono de todas as verdades possíveis relativas à travessia, afirmando o papel do mediador como de um guia, orientador da travessia que, diferentemente do condutor de entre-margens, age como um companheiro de troca de experiências, conhecimentos e desacomodações.

Torna-se importante aprofundar a compreensão sobre o termo mediação, posto que é a partir dele que serão desenvolvidos os estudos e reflexões referentes ao processo de mediação nas artes, e, em especial, no teatro. O filósofo Nicola Abbagnano (2007, p. 757), entre as considerações que faz a esse respeito, menciona que:

Na Antiguidade, aos demônios cabia uma função mediadora entre os deuses e os homens. [...] Plotino diz que os demônios são eternos, em relação a nós, servindo de “intermediários entre os deuses e a nossa espécie”. [...] Mitra era concebido como mediador entre a divindade inatingível das esferas etéreas e o gênero humano.[...]

A abordagem em questão parte da ideia de que as “coisas” do espírito ou dos deuses seriam inacessíveis aos mortais sem a intervenção de um mediador que, por sua vez, não é deus e nem humano, por isso pode servir de “mensageiro” entre os deuses e os homens. As artes por muitas vezes foram consideradas “dons dos espíritos elevados”, inacessíveis aos simples mortais. Os mensageiros, nessa perspectiva, seriam os artistas que “materializam” a obra de arte através do seu “talento especial”, dando aos “cidadãos comuns” a honra de visualizar o belo imortalizado.

Complementando essa ideia, trago o estudo de Richard Palmer (1986, p. 25), que discorre sobre a satisfação da necessidade de interpretação daquilo que os indivíduos não conseguem compreender, sem que haja um processo de mediação:

[...] o processo de ‘tornar compreensível’ está associado ao nome de Hermes – mediador e portador de uma mensagem vinda por parte dos deuses, o que efetivamente acontece através de três modos distintos: 1) expressão em voz audível, isto é, dizer; 2) explicação de uma situação; e, 3) a tradução de uma língua não conhecida.

Para Palmer (1986, p. 25), “[...] a tarefa da interpretação deverá ser tornar algo que é pouco familiar, distante e obscuro em algo real, próximo e inteligível”.

Noutra concepção do termo mediação, o dicionário Houaiss traz, à luz da filosofia, a mediação como “processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1290). Nesse contexto, é interessante pensar sobre a expressão “processo criativo” como uma abordagem possível a ser desenvolvida através de metodologias que utilizem a mediação, compreendendo que, para sair de um estado “inicial” e chegar a um estado “final” (supondo que o estado final seja qualitativamente diferente do inicial), faz-se necessário transitar por esse caminho através da criatividade, que está ligada aos processos cognitivos do indivíduo.

Partindo dessas considerações, este trabalho baseia-se no conceito de mediação entendido como um processo interindividual e intraindividual criativo e

colaborativo que visa significar realidades pouco familiares, ampliando percepções sutis e expressivas, a fim de desenvolver nos seus sujeitos reflexões sobre o entorno e sobre si mesmo. Dessa forma, os seus rumos argumentativos dão-se na aproximação entre a mediação em artes e pedagogia, e na reflexão sobre diferentes processos de mediação e formação de mediadores e espectadores, especialmente na área do teatro.

3.1. No entre-margens, inquietar o tempo

Por que manifestações clássicas de arte ainda hoje encantam tanto quanto as danças, músicas e representações do mundo contemporâneo? A contemporaneidade parece permitir um hibridismo dessas formas, que tem como um dos principais objetivos comover o humano. Chronos, representação mitológica do Tempo, não conseguiu imprimir na arte que fala do humano a sua marca indelével, a marca da passagem do tempo, isso se considerarmos a questão da atualidade desprendida da questão cronológica, denotando daí que a obra de arte (seja de que natureza for) dialoga diretamente com o que há de mais essencial: a capacidade do humano de refletir, transformar-se e transformar. Importante destacar a probabilidade dessas mudanças incitarem novas formas de olhar e transitar por entre as formas de arte clássicas e contemporâneas, ressignificando entendimentos e apreensões da estética em artes.

Da mesma forma que essas mudanças de compreensão sobre arte podem ser mais significativas, a verdade não se constitui por uma identidade somente. Com o pensamento em constante transformação, a verdade vai se acomodando a cada tempo, e se desacomodando no devir. Por vezes, é possível que na fruição da obra de arte aquele a quem cabe guiar o caminho da apreciação – e não determiná-lo –, aqui denominado *mediador*, escolha uma única verdade para situar as obras visitadas, tolhendo a capacidade de reflexão do espectador e minimizando o universo de significados que a obra possa lhe provocar.

Para Carl Einstein, historiador de arte do início do século XX, a compreensão das imagens da arte não pode ficar restrita a um saber legitimado ou específico, o que compromete um pensamento multifocal. Georges Didi-

Huberman (2003, p. 24) traz à luz o pensamento desse historiador, destacando a importância da transversalidade da obra de arte:

[...] as imagens não nos apaixonariam como o fazem se elas só fossem eficazes na frente estreita de sua especificidade histórica ou estilística. É, por conseguinte, em todas as frentes do pensamento que a imagem exige ser experimentada, analisada [...].

Ao possibilitar o alargamento do horizonte de inquietações do espectador, o mediador torna-se um provocador, ou seja, aquele que se coloca para desestabilizar pré-conceitos, verdades impostas e percepções vagas. O artista imprime na obra de arte um mundo particular, logo, o espaço entre a obra e o espectador comporta um universo de possibilidades e situações.

Pensando nessa direção, são várias as condições a serem observadas e que podem auxiliar no aprofundamento da reflexão sobre o que comporta estes espaços de travessia, e nas formas como se estabelecem os diálogos que decorrem daí. Discernir acessos, ousar relações, promover formas de encontro, são os desafios propostos na primeira parte desse caminhar. Outros virão.

Faz-se importante, então, delinear os primeiros passos que podem ser entendidos como processos iniciais de mediação. De acordo com Desgranges (2011), entre tantos aspectos que determinam as relações entre o espectador e a obra de arte, certamente o acesso é o primeiro deles, que impõe desafios de ordem física ou linguística. O acesso físico diz respeito às possibilidades de visitação do público aos espaços de cultura, ou de deslocamento de obras e espetáculos, de forma itinerante, a regiões menos favorecidas. Já o acesso linguístico tem implicações mais profundas, por se relacionar à promoção de um rico e intenso diálogo entre a obra de arte e o espectador.

Em uma análise sobre o acesso à cultura na França dos anos 1960, Pierre Bourdieu avalia os públicos frequentadores dos museus e critica uma possível democratização do acesso sem uma correspondente aproximação entre o público e as obras de arte, “desmistificando a ilusão da ‘transparência’ dos valores artísticos, e da faculdade que seria dada a cada um de ser sensível à arte como por uma ‘graça’ de ordem mística” (HEINICH, 2008, p. 75).

Cabe aqui mencionar os mecanismos de aproximação entre o público e os espaços de cultura, pois, na perspectiva de Bourdieu, um simples “frente-a-frente” com a obra de arte não basta para garantir a fruição estética, faltando

assim o aprofundamento de contextos, relações e sensações entre as obras e o público. Após os estudos de Bourdieu, vários outros autores, a exemplo de Nathalie Heinich, buscaram compreender as implicações da fruição estética:

[...] tanto as propriedades objetivas das obras como os quadros mentais dos receptores, e os contextos pragmáticos de recepção (locais, ocasiões, interações...) são requisitados na probabilidade de ver qualificado um objeto em termos estéticos [...] (HEINICH, 2008, p. 84).

Nessa perspectiva, entende-se que pluralizar o olhar na relação com a arte possibilita ao espectador maior flexibilidade nas suas concepções de mundo, e menor influência a imposições de verdades parciais. Para tanto, torna-se importante redefinir concepções sobre a obra de arte para uma apreciação mais profunda, inclusive no que se refere ao conceito de estética a ela atribuído. No entendimento de Einstein (*apud* Didi-Huberman, 2003, p. 28)

[...] o ponto de vista estético deveria ser criticado e revezado com uma teoria capaz de descobrir, nas obras de arte, não o que está “destinado a agradar a sensibilidade”, mas o que faz delas um “conhecimento” fundamental – um conhecimento entendido aqui à maneira de uma antropologia filosófica.

Esta visão mais completa e universal de sentidos e significados propostos em uma obra, assim como as dinâmicas de relação entre o público e os espaços de arte, são aspectos estudados com afinco por autores contemporâneos. Em um pensamento de vanguarda para a sua época (início do séc. XX), Einstein entendia que “as obras de arte nos ocupam unicamente na medida em que contêm meios suscetíveis de modificar a realidade, a estrutura do homem e o aspecto do mundo” (EINSTEIN *apud* DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 30).

O entendimento contemporâneo que situa a arte como modificadora e influenciadora da realidade, acaba por legitimá-la como parte intrínseca e vital da sociedade, uma retroalimentada pela outra. Sob essa perspectiva, faz-se necessário compreender essa ligação como “um sistema de relações entre pessoas, instituições, objetos, palavras, organizando as mudanças contínuas entre as múltiplas dimensões do universo artístico” (HEINICH, 2008, p.98). Entender esses sistemas de relações é primordial para criar possíveis aproximações e trocas valiosas no campo da fruição.

Na análise dos processos de encontro entre a obra e o espectador, leva-se em consideração fatores inerentes à própria obra, denominadas aqui de “propriedades intrínsecas”, que elevam o valor subjetivo das obras de arte, provocando o espectador para ressignificar compreensões sobre as experiências artísticas, valorizando-as como construção de conhecimento:

Fatores de transformação, as obras possuem propriedades intrínsecas – plásticas, musicais, literárias – que agem sobre as emoções dos que as recebem, “tocando-os”, “transtornando-os”, “impressionando-os”; sobre suas categorias cognitivas, confirmando os recortes mentais e, às vezes, embaralhando-os; sobre seus sistemas de valores, submetendo-os à prova dos objetos de julgamento; sobre o espaço das possibilidades perceptivas, programando ou, ao menos, traçando o caminho das experiências sensoriais, dos quadros perceptivos, e das categorias valorativas que permitirão assimilá-las (HEINICH, 2008, p. 139).

O conhecimento destas propriedades favorece o estabelecimento de procedimentos metodológicos que possibilitem estreitar diálogos e aguçar percepções. O mediador, que nesta perspectiva se coloca como um parceiro na busca de experiências e significações, tem responsabilidades sobre a forma de aproximação; e esta pode gerar outras experiências, desafios e reflexões, ou pode até afastar o indivíduo do contato com as obras, no caso de inabilidade na abordagem.

Nesse sentido, são características “desejáveis”, ou seja, importantes para pensar o papel do mediador: provocar a curiosidade; abrir espaços de dúvidas; desestabilizar pensamentos óbvios e pré-concebidos sobre as obras; desenvolver a sensibilidade para perceber sutilezas e habilidade para observar reações, necessidades e o momento de estar junto ao público, na medida em que se propõe um encontro minucioso, qualitativo e rico, a fim de conquistar autonomia de pensares e desenvolver a capacidade de sensibilizar-se perante o mundo através da arte.

Ao mediador cabe um papel essencial nesse encontro, que pode ser, inclusive, o de interferir minimamente na interação entre a obra e o fruidor, se julgar conveniente, anulando ao máximo a própria presença, em favor da fruição espontânea do espectador. Por outro lado, o mediador também pode se tornar um companheiro na fruição, na medida em que se contamina pela obra e pelas

reações e considerações dos demais espectadores, enriquecendo assim tanto as suas reflexões como as reflexões dos seus pares.

3.2. O que fica na margem

Os conceitos vigentes de mediação podem oferecer uma perspectiva limitada, ou até mesmo negativa sobre o que se deseja na interação entre o espectador e a obra de arte. Essa explanação é necessária para a compreensão do que não será considerado nestas abordagens que visam à travessia, ou seja, o que será deixado de lado, por não se aplicar a este trabalho.

No percurso histórico que compreende as atividades de museus, um movimento ocorrido por volta dos anos 1960-1970 considerava que a atividade de mediação restringia-se à descrição e ao “zelo” em relação a obras de arte através da monitoria, o que correspondia a formas diferentes dessa ação: uma monitoria mais proibitiva e outra mais descritiva. Nesse tipo de abordagem valorizava-se: como se portar em um ambiente de arte, com uma imensa lista de proibições; o contexto histórico das obras de arte; o período estilístico das obras em questão; e a descrição, segundo os artistas, críticos e curadoria, do “significado” da obra de arte. Muitos desses aspectos, embora sejam enfatizados ainda hoje, mesmo em um contexto atual diferenciado da arte contemporânea, são alvo de críticas, pois acabam limitando e desencorajando um público que não está habituado a ambientes artístico-culturais, dificultando, dessa forma, a formação de novos espectadores e apreciadores.

Outra forma de abordagem de mediação estava ligada ao movimento educacional denominado Escola Nova⁹, em que a livre expressão pautava as ações educativas em diferentes contextos do aprendizado artístico. Nessa forma, as referências utilizadas vinham do entendimento pessoal do estudante, sem contribuições de ordem teórica para o aprendizado dos signos ou elementos que compõem a obra de arte, fazendo com que a mediação se esvaziasse do

⁹ Teoria da educação que fazia frente à pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, deslocando o eixo “[...] de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” In: SAVIANI, 1989, p. 21.

sentido de troca, reforçando o entendimento de que “o que se achar que é, é”, mesmo que o que fosse expresso não tivesse ligação explícita com a reflexão a partir do contato com as obras de arte ou com o espaço cultural que as abriga.

Nesse tipo de concepção, ao expressar significações baseadas em senso comum, ou seja, sem embasamento teórico que venha a contribuir com a ampliação das leituras da arte, o estudante corre o risco de não dialogar de forma ampla com as obras, já que estas são atravessadas por signos e metáforas que extrapolam o mundo racional, tornando-se fundamental a compreensão desses aspectos para potencializar o contato, a reflexão, a apreensão e elaborações cognitivas mais aprofundadas na construção de visão de mundo.

Quando se trata do termo mediação, parece que há uma imediata identificação com uma dessas formas (ou com as duas), e que não se deseja reproduzir, por isso são travadas intensas discussões e debates para se chegar a um entendimento sobre o que seriam abordagens mais significativas em termos de atividades de mediação. Esse também pode ser considerado um objetivo da pesquisa aqui descrita.

3.3. Desafios da travessia

A exposição de direções e pensares que envolvem o trabalho segue uma rota definida, mas não necessariamente única e irrepreensível. A partir dessa rota, compreendo que a recepção teatral no contexto da fruição estética da cena pode ser aprofundada através da mediação, vista aqui como um processo complementar no ensino e aprendizagem do teatro.

Vários autores que desenvolvem estudos na área da Pedagogia do Teatro ressaltam essa ideia. Ingrid Koudela, precursora no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino do teatro no Brasil, entende que a apreciação artística deve ser considerada um objetivo educacional tanto quanto a produção artística desenvolvida por crianças e jovens, pois a mesma “implica na educação da visão que adquirimos ao contemplar, ouvir ou ler obras artísticas” (KOUDELA, 1984, p. 92).

Desgranges, que desenvolve estudos na área de recepção teatral, enfatiza a necessidade do aprendizado dos signos, que não é aptidão natural, pois a capacitação estética é conquista cultural, e “o acesso ao teatro consiste,

portanto, em preparar esse espectador iniciante, instrumentalizando-o, tornando-o apto ao diálogo com a obra” (DESGRANGES, 2010, p.43).

Clóvis Massa, em seus estudos acerca da recepção teatral, considera que os processos de recepção estão ligados ao que é relevante para o espectador, de acordo com as suas experiências mnemônicas, interagindo com as maneiras pelas quais ele “reelabora simbolicamente o que foi vivido e como a experiência estética é evocada, conforme o que foi memorizado” (MASSA, 2010, s/p).

Este pesquisador também aponta que, na relação do espectador com a obra teatral, o contexto social conhecido pelo sujeito é ponto importante, pois é esse intercâmbio entre significante, contexto social e significado do texto, que possibilita ao indivíduo desenvolver leituras particularizadas, ressignificando a obra de acordo com as suas próprias experiências.

Nas suas reflexões baseadas na obra de Jorge Dubatti, Massa compreende o espectador como um “agente intersubjetivo”, que é “[...] atravessado por tensões de consenso e discordância em permanente mutação”, ao ser “[...] inserido na estrutura diacrônica de antes, durante e depois do acontecimento poético” (MASSA, 2008, p. 53). Nesse sentido, destaco, nos estudos de Massa, três aspectos importantes na interação entre o espectador e o espetáculo, a partir da recepção teatral: as relações de memória e significado; o contexto social no qual o indivíduo se encontra; e a reverberação do acontecimento poético em momentos distintos da vida do sujeito.

Na área de formação de espectadores, envolvendo em especial estudantes da Educação Básica, os trabalhos de Taís Ferreira e Fernanda Marília Rocha abordam questões pertinentes às práticas de mediação na construção de conhecimento no ensino do teatro no âmbito escolar.

Para Ferreira (2010), a escola é a instituição que tem um papel fundamental no que se refere à formação dos estudantes como espectadores e apreciadores de arte, visto que é através dela que muitas vezes ocorrem as primeiras interações formais entre a criança, os espaços culturais e o fazer teatral. Segundo ela, “esta prática, aliada a tantas outras e a discursos cotidianos, serão determinantes na constituição das relações entre as crianças e a linguagem teatral [...]” (FERREIRA, 2010, p. 12).

De acordo com as análises de Rocha (2012), para o estudante apresenta-se uma dificuldade particular de acessar os espaços culturais e as obras de arte em função do *status* simbólico no qual se encontra a arte na nossa sociedade,

que estaria ligada a classes mais privilegiadas. Essa questão cria “a dificuldade de se deslocar e ‘furar a bolha’ do próprio mundo para invadir e ocupar o lugar imprevisível do desconhecido” (ROCHA, 2012, p. 92). Nessa perspectiva, torna-se essencial auxiliar o estudante nesse processo de apropriação, incentivando-o a atuar como protagonista na sociedade em que ele vive.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos, nas suas pesquisas voltadas à formação docente na área do teatro, chama a atenção para a realidade das escolas, que não oportunizam com frequência o deslocamento das crianças até o teatro, o que favoreceria “[...] a sua interação com diferentes elementos fundamentais que compõem o evento teatral (iluminação, cenografia, elementos sonoros e o próprio espaço cênico) nas condições em que foi concebido “.

Segundo a autora, “apreciar as manifestações artísticas da nossa cidade e interagir com artistas locais é uma forma de construir valores estéticos (SANTOS, 2002, p.116).

Num contexto mais amplo do ensino-aprendizagem em artes na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contribuem com essa discussão, ao apontarem que “[...] as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola [...]”, auxiliam a “[...] intensificar as relações dos indivíduos tanto com o seu mundo interior como com o exterior” (BRASIL, 1998, p. 19). Dessa forma, o convívio em ambientes culturais oferece ao estudante outras possibilidades de fruição artística e estética, pois, segundo João Francisco Duarte Júnior (2003, p.66), “[...] os sentimentos se refinam pela convivência com os símbolos da arte. O contato com obras de arte conduz à familiaridade com os símbolos do sentimento, propiciando o seu aprimoramento”.

Para situar o lugar do ensino de arte no contexto da escola é necessário esclarecer a importância dos processos artísticos no aprendizado, pois muitas vezes as disciplinas de arte são negligenciadas ou consideradas “adorno” no currículo escolar. Na perspectiva de Susane Langer, em casos críticos, quando a arte é considerada conhecimento passível de ser descartado em uma situação de necessidade, para dar lugar somente ao conhecimento científico, pais e educadores “[...] permitem que a arte das mais baratas, o pior do pior canto, a ficção sentimental mais revoltante sejam impingidos à mente das crianças o dia inteiro e todos os dias, durante a infância” (LANGER, 1980, p. 416). Sem orientação, sem construção de reflexão estética e sem parâmetros de avaliação

e crítica adequados, torna-se quase impossível para a criança se posicionar sobre as manifestações “artísticas” às quais tem acesso.

A partir de uma concepção de ensino transdisciplinar, entende-se que, no ensino de arte na escola, torna-se valorosa a construção de uma visão dialética da arte, bem como sobre seus padrões estéticos e o discernimento de valores, “[...] através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço” (BARBOSA, 2005, p.34).

Considerando a importância do ensino de arte na escola, e salientando a abordagem sobre a formação de espectadores, especialmente de espectadores de teatro, voltada aos estudantes da Educação Básica, a mediação destaca-se como atividade pedagógica de formação que pode contribuir com o aprofundamento do “olhar estético” e de concepções mais profundas sobre a prática e fruição artísticas.

4. A MEDIAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

A fim de substanciar as reflexões e considerações em torno da figura do mediador e da atividade de mediação, trago algumas referências do campo da Pedagogia e das Artes Visuais que possam contribuir com um embasamento mais apurado no que se refere às atividades de mediação teatral, que é o tema central desse trabalho.

A mediação, tratada nesses termos como interação entre duas realidades que possam influenciar-se mutuamente, conduzindo ou favorecendo uma situação de desenvolvimento cognitivo, suscita propostas do campo da educação, dentre as quais se destacam os estudos de Vigotsky e Feuerstein.

Mais especificamente, nas Artes Visuais, surgem iniciativas de mediação museal no Brasil a partir dos anos 1960, que levaram as professoras Barbosa e Coutinho a desenvolverem pesquisas nessa área. Ao passo que, na área do teatro, destacam-se atividades de mediação teatral, denominadas *animações teatrais*, que, a partir dos anos 1960, inicialmente na França, incentivaram a interação entre estudantes e artistas, possibilitando o aprofundamento da experiência estética relacionada ao ato teatral.

Esses e outros referenciais constituem a base da legislação brasileira relacionada à Educação (Lei nº 9.394/96), que inspiraram o desenvolvimento de parâmetros que servem de guia no aprimoramento de atividades nas diferentes áreas do conhecimento e também na área das artes, direcionando, aqui em especial, a reflexão sobre as propostas de apreciação teatral.

4.1. Olhares pedagógicos sobre mediação

No âmbito dos estudos da Educação, os teóricos Vigotsky e Feuerstein, em momentos distintos, destacam-se por formalizar um pensamento que estabelece a dinâmica do aprendizado mediado para solucionar possíveis dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem, em especial no ambiente escolar.

Para contextualizar tais abordagens de mediação relacionadas à pedagogia, apresento, de forma sucinta, aspectos da obra de Vigotsky e Feuerstein, com o aporte das reflexões de Giugno (2002) e Beyer (1996), pois as perspectivas pedagógicas do ponto de vista destes dois estudiosos dialogam com este trabalho, colaborando com outras abordagens que possam vir a contribuir com o desenvolvimento de metodologias de mediação teatral.

Os estudos de Giugno (2002, p. 38) refletem o pensamento de Vigotsky sobre essa abordagem segundo a qual

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que, entre o homem e o mundo real, existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Já nos estudos de Feuerstein, a mediação parte de uma proposta de trabalho voltada a crianças com dificuldades de aprendizado, o que não invalida considerar a sua teoria como possibilidade de aplicação em outros aspectos da aprendizagem, inclusive da aprendizagem em artes.

Vigotsky¹⁰ desenvolveu nos seus estudos uma abordagem pedagógica preocupada com a interação entre o aluno e o meio de aprendizagem, assegurando que

[...] a sala de aula apresenta-se como um espaço de dinâmica social na qual o professor surge como figura imprescindível, cuja função não se limita à organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, cabendo-lhe, também, orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. Evidencia-se, assim, que o ensino envolve a mediação do professor (VIGOTSKY *apud* GIUGNO, 2002, p. 17-18).

Mas, para se considerar a aprendizagem mediada (entendendo que nem toda a mediação favorece a aprendizagem), o professor deve cercar-se de alguns critérios que potencializam a ação do ensino. Giugno (2002, p. 32) afirma que existem meios para se criar condições favoráveis que possibilitam o desenvolvimento infantil, sendo o processo de ensino-aprendizagem constituído por formas de interação ou mediação sócio-cultural-afetiva, pois “a mediação, no

¹⁰ Nasceu na Rússia Ocidental em 1896. Foi professor acadêmico e teve a sua teoria proibida na União Soviética entre 1936 e 1956, por razões políticas. Faleceu no ano de 1934, com 38 anos.

conceito vigotskyano, apresenta-se de forma mais dilatada, abrangendo todos os elementos culturais”.

Vigotsky entende que o ser humano é dotado de funções psicológicas superiores, que se caracterizam por atividades mentais mais complexas, como o pensamento e a capacidade de imaginar e planejar ações a serem desenvolvidas. Estas se diferenciam de ações mecânicas mais elementares, como ações reflexas, reações automáticas e associações simples. O autor considera que a influência do contexto social, histórico e cultural é vital para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores, contribuindo com os modos de pensar e agir do sujeito, a partir das interações que este faz com o meio que o cerca.

A partir das suas pesquisas sobre as dimensões do aprendizado escolar, Vigotsky constrói alguns conceitos de excepcional importância para as reflexões relativas ao ensino-aprendizagem. Um deles é a chamada *zona de desenvolvimento proximal*, que se caracteriza pela soma das condições atuais com as competências emergentes, atravessadas pela mediação, situando o desenvolvimento mental em uma visão prospectiva. Outro é a *zona de desenvolvimento real*, ou seja, o nível do desenvolvimento já realizado, caracterizado pelo desenvolvimento mental numa visão retrospectiva, que deve ser levada em consideração para a avaliação do desenvolvimento da criança. E a chamada *internalização* é a construção dos processos intrapsíquicos (formas de funcionamento cognitivo no indivíduo) em parceria com processos intersíquicos, vivenciados pelo sujeito a partir das interações com o seu grupo cultural.

Ao considerar esses conceitos, em particular a *zona de desenvolvimento proximal*, o professor tende a potencializar a aprendizagem do aluno, apoiando e alimentando processos internos que por sua vez tenderão a efetivar novas aprendizagens, pois

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento (VIGOTSKY, 1989, p. 101).

Levando em consideração o estudo em artes, é possível identificar, sob a perspectiva da teoria de Vigotsky, paralelos entre a aprendizagem que propõe a organização de conceitos a serem desenvolvidos e apreendidos nas artes, e a interação com o grupo social, considerando aqui a relação com os espaços culturais e com o próprio grupo de colegas, promovendo a construção de conhecimento.

Outros processos de construção de conhecimento também colaboram com esse aprendizado, tais como a *experiência de aprendizagem mediada*, fruto de pesquisas de Feuerstein, que se mostram de grande valia para o ensino das artes.

Feuerstein¹¹ dedicou-se a atender crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas graves de desenvolvimento em Bucareste. Próximo à cidade de Tel-Aviv, ensinou crianças que viveram os terrores do nazismo e que perderam entes queridos nos campos de concentração. Em avaliações de quociente intelectual (QI), tais crianças eram consideradas “mentalmente atrasadas” em relação a outras crianças da mesma idade.

A partir dessa experiência, Feuerstein desenvolveu um estudo sobre a avaliação e desenvolvimento da inteligência dos sujeitos com *privação cultural*¹² e com dificuldades de aprendizagem, “acreditando que estas seriam decorrentes da carência de experiência de aprendizagem mediada e do uso ineficaz das funções cognitivas que, no seu entender, são pré-requisitos básicos para o adequado funcionamento cognitivo” (GIUGNO, 2002, p. 61).

Para colaborar com as reflexões deste trabalho, que buscam identificar aproximações conceituais com a aprendizagem em artes no que se refere à apropriação de elementos para a fruição estética, destaco entre os estudos de Feuerstein a *experiência de aprendizagem mediada*, que, segundo o autor, é

¹¹ Nasceu em 1921, na Romênia. Estudou Psicologia e Pedagogia em Bucareste. Em 1970 diplomou-se Doutor (PhD) em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Sorbonne, Paris. Desde 1964 é diretor do Instituto de Pesquisas Hadassah-Wizo-Canada, em Jerusalém, posteriormente convertido no Centro Internacional para o Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem (ICELP).

¹² “O conceito de privação cultural, empregado para designar a ausência de mediação cognitivo-cultural da geração adulta para a que se segue é utilizada não em sua possível conotação social, econômica ou até mesmo cultural, mas no sentido estrito da não intermediação adulta junto aos processos de aprendizagem da criança” (BEYER, 1996, p. 78).

[...] uma qualidade da interação 'ser humano-entorno', que é resultado das trocas possibilitadas na interação, conduzidas por um mediador "humano" que se interpõem entre o organismo receptor e as fontes de estímulo. O mediador seleciona, organiza e programa os estímulos, variando a sua amplitude, frequência e intensidade, e os transforma em poderosos determinantes de um comportamento. [...] Esta proposta trabalha de maneira significativa os três componentes da interação mediada: o organismo receptor, o estímulo e o próprio mediador (tradução da autora).¹³

Para Feuerstein, faz-se necessária a presença de alguns critérios que irão atribuir força à ação da experiência de aprendizagem mediada. Ele considera três critérios básicos, de caráter universal: a intencionalidade e reciprocidade; o significado; e a transcendência. O critério intencionalidade e reciprocidade é considerado condição básica para que se processe qualquer tipo de experiência de aprendizagem. Numa realidade escolar, por exemplo, uma atividade é organizada e selecionada pelo professor de forma intencional, com o intuito de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de determinados conhecimentos e habilidades. O professor organiza a sua ação a partir da escuta em relação aos alunos e compartilha os objetivos da aprendizagem, o que tende a gerar um processo de corresponsabilidade e cooperação, que viabiliza a concretização dessas metas.

No critério de significado o processo de aprendizagem deve ser carregado de significação, pois o sujeito necessita envolver-se ativa e emocionalmente na tarefa, o se torna possível se ele for motivado e "provocado" a buscar significados. Esse método incentiva o estudante a fazer perguntas e estabelecer relações, evitando que o processo de ensino seja um ato mecânico e repetitivo.

O critério da transcendência diz respeito à ampliação do significado do contexto imediato para além do ato em si, possibilitando o desenvolvimento de conceitos, princípios e estratégias que possam ser generalizados e transferidos para outras situações, promovendo a compreensão global dos fatos.

É interessante observar que, de certa forma, o ensino das artes parece corresponder a alguns pressupostos conceituais que Beyer destaca das pesquisas de Feuerstein, referindo processos mais conscientes de

¹³ (...) *uma cualidad de la interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en la interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad y los transforma en poderosos determinantes de un comportamiento. (...) Cambia de manera significativa los tres componentes de la interacción mediada: el organismo receptor, el estímulo y el propio mediador* (Feuerstein apud SARMENTO, 2000, p. 34-35).

aprendizagem, e incentivando o estudante a ser protagonista da sua construção de conhecimentos.

4.2. Mediação museal nas Artes Visuais

Na área de Artes, o campo das Artes Visuais parece destacar-se como pioneiro nas iniciativas formais de mediação, que se desenvolveram no ambiente dos museus. Segundo Barbosa (2005, p. 84), “o primeiro museu a criar a função de arte-educador foi o *Victoria and Albert Museum*, em 1852 (Inglaterra)”, sendo considerado, até 1970, “um dos três melhores programas de arte-educação em museu da Europa”. Tal experiência estendeu-se para os Estados Unidos em 1872. E no Brasil, as primeiras iniciativas ocorreram na década de 1960.

Já nos movimentos contemporâneos da arte, a mediação tem um importante papel, intrínseco aos espaços culturais, sendo uma operação mais complexa de interrelação espectador - obra de arte, que interfere na construção de sentidos. Bernard Darras (2009) refere que a mediação acontece no cruzamento de quatro diferentes entidades: “o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e *expertises* do mediador e do mundo cultural de referência” (DARRAS, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, as bienais do Mercosul passam a se preocupar com a questão da mediação nas suas atividades, o que possibilitou a análise, principalmente na sua 8ª edição, ocorrida em 2011, do registro e avaliação da formação pedagógica dos mediadores, no livro *A Pedagogia do campo expandido* (2011), organizado por Pablo Helguera e Mônica Hoff.

A Bienal do Mercosul¹⁴ configura-se como uma mostra internacional de arte contemporânea que ocorre em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, desde 1997, promovendo a integração da arte dos países que fazem parte do Mercosul e da arte latino-americana como um todo.

Na sua 8ª edição, que durou dois meses e promoveu o encontro dos mediadores com os organizadores, curadores e artistas da Bienal, Helguera e Hoff (2011) propuseram-se a descrever e analisar o processo de formação dos mediadores, visando a considerar que este favoreceu o diálogo com diferentes

¹⁴ Maiores informações podem ser obtidas no site www.fundacaobienal.art.br

referências nesse campo e possibilitou a ampliação do repertório cultural, estético e sensível dos futuros mediadores.

Ao longo das edições da Bienal do Mercosul verificou-se a necessidade de formar mediadores para estreitar o diálogo entre o público visitante, escolar ou não, e as obras de arte. Nas experiências adquiridas, envolvendo metodologias mais pertinentes, é possível relacionar algumas ações de mediação que contribuem para essa aproximação entre o público e a obra de arte, respeitando os interesses dos grupos e as suas identificações. Helguera e Hoff referem-se ao trabalho desenvolvido nesse processo de formação:

Nós construímos porque buscamos alcançar os outros, e eles virão porque se reconhecem naquilo que construímos. Após a interação inicial, os espaços iniciam um processo de autoidentificação, propriedade e evolução baseado nos interesses e nas ideias do grupo. Estes não são espaços estáticos para observadores estáticos, mas comunidades sempre em constante evolução em crescimento ou em decomposição que se constroem, desenvolvem e, finalmente, se desmancham (HELGUERA; HOFF, 2011, p. 43).

Observando as constantes mudanças das comunidades na contemporaneidade, e a própria diversidade da arte contemporânea, faz-se necessário potencializar a sua proximidade dos espaços de arte, levando em consideração o estabelecimento de novos diálogos, promovendo a re-elaboração de significados.

Para os autores, respeitar o tempo de fruição da obra de arte é vital na relação entre o mediador e o público. Sob esse ponto de vista:

O mediador deverá estar atento ao processo de análise da obra pela qual está transitando o grupo. É importante lembrar que os visitantes requerem de tempo para observar e fazer comentários sobre o que estão observando. Precipitar uma grande quantidade de informação sobre a obra imediatamente depois de começar o encontro com a mesma pode resultar contraproducente. Por esse motivo é pertinente inserir dinâmicas dialógicas, convidando a refletir sobre certos aspectos da obra e, gradualmente, na medida em que essa reflexão vai sendo desenvolvida, inserir dados pertinentes que ajudem a avançar na mesma (HELGUERA e HOFF, 2011, p. 67).

O processo de fruição em arte requer, portanto, um tempo diferenciado, que não corresponde ao tempo do pensamento lógico. Ou seja, sobrecarregar o espectador/ fruidor com informações sobre a obra sem permitir primeiramente a

interação sensível pode inibir o aprofundamento da reflexão poética acerca da obra de arte.

Aliados a esse critério, destacam-se outros teóricos que colaboram para ações de mediação museal. Rika Burnham e Elliott Kai-kee¹⁵ discorrem sobre a arte de ensinar nos museus e enfocam a preparação do instrutor/mediador, que compreende: passar algum tempo com a obra de arte, examinando-a de perto por longos períodos, olhando-a sob várias perspectivas; consultar artigos e arquivos relativos à obra e compartilhar informações com colegas, estabelecendo trocas; utilizar conhecimentos adquiridos na pesquisa da história da arte para sugerir possibilidades de interpretação, sem impor interpretações conclusivas; cultivar um senso de direção, uma percepção do resultado possível do encontro de um grupo qualquer com determinada obra de arte, sem deixar de manter a disponibilidade em ouvir e ceder ao que se revela nas conversas.

O depoimento da mediadora Anaiara Letícia Ventura da Silva, coletado por Helguera e Hoff (2011, p. 129), reflete a importância do encontro com os artistas para o trabalho com a mediação museal:

Entre as experiências que me impactaram, a primeira foi a de prática de mediação com Rika Burnham, realizada em um dos espaços expositivos do MARGS¹⁶ nos primeiros momentos do curso. Aquela experiência me sensibilizou profundamente no que diz respeito à forma de perceber o 'mediado', suas percepções e vivência com a obra, e me fez refletir sobre o que será ser mediadora, mais como uma facilitadora de relação entre obra e apreciador, do que qualquer outra coisa.

Desse modo, considera-se que os mediadores desenvolveram a autonomia da fruição poética, permitindo-se um olhar criativo e livre para a apropriação da obra de arte, “motivados para um transbordamento ainda maior junto às experiências artísticas nos campos e fronteiras ampliadas dos territórios de ativação urbana não convencionais” (HELGUERA; HOFF, 2011, p. 130).

A partir dessa visão acerca do preparo do instrutor/mediador, observa-se a preocupação com uma intensa aproximação em relação à obra de arte e seus contextos, de maneiras diferentes e complementares, para expandir a apropriação de conceitos e incentivar o desenvolvimento da sensibilidade na

¹⁵ Texto *The Art of Teaching in the Museum*, que faz parte do livro *Pedagogia no campo expandido*. Originalmente em: *Journal of Aesthetic Education*, vol. 39, nº 1, Spring 2005.

¹⁶ Museu de Arte do Rio Grande do Sul.

imersão da obra, que será diferente e única no contato com públicos variados. Nesse sentido, entende-se que a apropriação do mediador, na condição de espectador/fruidor inicial da obra de arte, é essencial para incentivar tanto a sua própria fruição como a fruição do visitante de museus, que tenderá a se sentir motivado a fazer leituras das obras de forma mais espontânea e se relacionar com a arte de maneira mais sensível.

A esses objetivos do trabalho de mediação museal correspondem os princípios das propostas de mediação teatral, antecedidas pelas atividades de animação teatral nos anos 1960.

4.3. As animações teatrais

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

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

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

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

Dessa forma, destacavam-se duas maneiras de desenvolvimento das animações teatrais: as que se vinculavam a um espetáculo em especial, denominadas *animações teatrais periféricas*; e as que aconteciam

independentemente do espetáculo, na forma de oficinas, denominadas *animações teatrais autônomas*.

As animações teatrais autônomas ocorriam não somente no espaço escolar, mas também nas fábricas, sindicatos, associações de moradores e outros espaços de convívio social, e eram voltadas à “aplicação de jogos e exercícios que proporcionassem a ampliação do domínio da linguagem teatral pelos participantes”; pois os grupos itinerantes responsáveis por esse tipo de animação teatral também tinham por objetivo “tornar os participantes capazes de questionar suas condições de vida, manifestar suas ideias e anseios e transformar o ambiente pessoal e social” (DESGRANGES, 2010, p. 50), o que correspondia ao caráter fortemente político do teatro dos anos 1960¹⁷.

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

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

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

Uma metodologia bastante utilizada, especialmente na França e na Bélgica, consistia na distribuição de fichas pedagógicas relativas a cada espetáculo, que traziam sugestões de desdobramentos de atividades a serem desenvolvidas na escola, conforme relata Desgranges (2010, p.52):

¹⁷ Idealizado por Erwin Piscator em 1919. Entusiasmado pelo ideal de uma sociedade sem classes e sem Estado prometida pela Revolução Russa, Piscator, através do teatro de agitação (*agitprop*), conclama as massas ainda hesitantes politicamente para um posicionamento. Aqui, o teatro tinha um papel mais político do que artístico. Este tipo de teatro se desenvolveu esteticamente a partir dos estudos de Bertold Brecht, que se preocupou em não provocar emoções no público, mas apelar para a inteligência crítica do espectador (Teatro Dialético) (BERTHOLD, 2006).

Essas fichas, que podiam vir acompanhadas de fotos ilustrativas, slides ou gravações em fita cassete de músicas, geralmente traziam as seguintes informações: 1) apresentação da peça, incluindo um resumo e comentários sobre a temática abordada; 2) análise formal do espetáculo; 3) sugestões de exercícios de preparação das crianças para o espetáculo; 4) exercícios de desdobramento aplicáveis às diferentes disciplinas escolares; 5) referências bibliográficas, úteis aos professores para melhor compreensão da peça e melhor aproveitamento dessas atividades.

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

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

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

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

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

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

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

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

Na mediação teatral, especialmente na área voltada às atividades pedagógicas de formação, compreende-se que se torna importante elaborar ações que não desqualifiquem o teatro como manifestação artística conforme anteriormente citado, mas, por outro lado, que não atrofiem essas atividades por receio de “pedagogizar” o teatro, ou limitar a apreensão e fruição do espectador, pois se considera que o aluno-espectador é desafiado

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

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

4.4. O ensino de artes e de teatro na escola

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

Essas propostas encontram-se descritas no documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, e, de forma mais regionalizada, nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, denominados Lições do Rio Grande. Tais documentos, propostos por governos específicos, não parecem ter sido difundidos ou valorizados de acordo com as suas contribuições no que diz respeito a metodologias de ensino e diretrizes curriculares específicas, que são inegavelmente de grande contribuição para as reflexões em torno do ensino aprendizagem. Por isso, serão destacados, ao longo deste trabalho, alguns princípios desses documentos.

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

Dessa forma, a arte no Ensino Fundamental

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

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

Na concepção das propostas dos PCNs, que estão direcionadas ao ensino-aprendizagem de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é desejável que a arte desenvolva progressivamente um percurso de criação pessoal, sendo este alimentado por interações significativas que o estudante mantém com o seu próprio percurso criador e com o seu entorno (formado por colegas, professores, artistas, instituições), com fontes de informação advindas das obras de arte, espaços culturais, e trabalhos de colegas. Essa forma de se relacionar com a arte no ensino curricular possibilita ao estudante “uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artísticos nos meios socioculturais” (BRASIL, 1997, p. 35).

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

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

Os PCNs reconhecem que a aprendizagem em artes deve se dar de forma ampliada, envolvendo diversos conteúdos integrantes desta área do conhecimento, bem como diferentes formas de interação com objetos e conceitos artísticos, incluindo o fazer, o conhecer e o apreciar, que fazem parte de um processo dialógico de aprendizado. Para alcançar os seus objetivos, esses processos precisam considerar os conhecimentos anteriores dos

estudantes e seu nível de desenvolvimento cognitivo, priorizando o ensino da arte com propostas imbuídas de variedade e profundidade nos conteúdos, instigando o estudante na busca de respostas e significações, sendo esta uma conquista para toda a sua vida.

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

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

A promoção do contato do estudante com espetáculos de teatro dentro e fora da escola tem em vista a ampliação de discursos próprios, conferindo ao estudante possibilidades de aprendizado reflexivo e subjetivo, o que pode contribuir para a sua argumentação crítica ante as produções artísticas às quais está exposto.

Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a função da atividade artística é proporcionar uma organização estética, mediante práticas que

permitam ao estudante a experimentação de formas teatrais e lúdicas e o aprendizado dos seus elementos integrantes, aprofundando, de acordo com a capacidade cognitiva desse estudante, os seus parâmetros de apreciação da obra teatral.

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

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

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

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2002), referentes ao ensino-aprendizagem em artes, destaca-se a importância do aprendizado interdisciplinar, que visa articulações entre os conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas da arte e conteúdos de diferentes disciplinas do currículo escolar, ampliando a compreensão do estudante e habilitando-o a estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, qualificando dessa forma as suas reflexões e ampliando a sua visão de mundo.

Nos PCNEM são dispostos eixos gerais que orientam o desenvolvimento de competências e habilidades mais amplas, que se dividem em: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Esses itens remetem àqueles dispostos nos PCNs para o terceiro e quarto ciclos

do Ensino Fundamental, que visam o fazer, o fruir e o conhecer. Na área do teatro, pressupõe-se que a aprendizagem aconteça de forma orgânica, desenvolvendo a experimentação da linguagem teatral através do fazer [jogos teatrais, improvisação, etc.], do fruir [recepção de cenas, relação palco e plateia, etc.] e do conhecer [contextualização político-social-histórica e suas transversalidades] (BRASIL, 2006).

Já o estudo das artes nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul é desenvolvido dentro da área das Linguagens e Códigos, que se caracteriza pelo conhecimento e domínio da articulação de significados coletivos na forma de códigos. Assim, entende-se que para cada linguagem correspondem códigos específicos que, na medida em que forem apreendidos, irão influenciar os sujeitos na sua relação com o mundo, possibilitando-lhes a integração na sua comunidade e oportunizando-lhes a atuação como cidadãos nas diversas práticas sociais das quais desejem participar.

Observam-se dois princípios orientadores da área de Linguagens e Códigos, que acabam diferenciando as disciplinas de artes das demais, por extrapolarem os pressupostos escolares, que são o *direito à fruição* e o *exercício da cidadania*. Pelo processo de fruição entende-se a apreciação estética do mundo, e, conseqüentemente, o prazer e o entretenimento advindos desse processo, o que colabora com o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento. No domínio das artes, por exemplo, “a fruição está relacionada ao desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade”. Sendo assim, “apreciar uma obra de arte pode ser uma oportunidade de ampliação do olhar, da escuta e da percepção como um todo [...]” (SEC, 2009, p.38).

No exercício da cidadania privilegia-se a interação entre os membros de uma sociedade, remetendo à consciência do outro, o que implica tanto na necessidade da busca de negociação de conflitos como na possibilidade de participar de práticas colaborativas para a realização de determinadas atividades. O estabelecimento dos princípios da fruição e da cidadania tende a colaborar para a construção de subjetividades e para o desenvolvimento de protagonismos na vida cotidiana, tornando os professores e estudantes sujeitos autores, agentes e responsáveis.

Nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul para o ensino de arte, o aprendizado pressupõe outro modo de “alfabetização”, já que possui códigos específicos que viabilizam formas diferentes de produzir, compreender e criticar

a arte. Tal documento também foi organizado para atender as competências de ler, escrever e resolver problemas, elegendo dessa forma um conjunto de Temas Estruturantes que venham a suprir as necessidades do ensino-aprendizagem em cada ano escolar.

No que diz respeito particularmente ao ensino de teatro na escola, as competências de ler, escrever e resolver problemas são especificadas de forma a contemplar a dimensão do ato artístico-teatral. A competência de “ler” teatro está ligada à capacidade de atribuir sentidos a partir do que é visto na cena teatral, possibilitando interpretações próprias baseadas nos elementos da cena e na obra em si, a partir das quais o estudante passa a dominar os códigos através da apreciação, tanto assistindo o trabalho de colegas na escola, como o de grupos amadores ou profissionais. Entendo que as abordagens de mediação possam estar ligadas ao desenvolvimento da competência de “ler” teatro, pois as atividades propostas interagem diretamente com as possibilidades de ampliação do olhar estético e de uma apreensão mais profunda sobre a cena teatral. O ato de ler também compreende a leitura de textos dramáticos, comumente realizada com o propósito de preparar montagens teatrais.

A competência de “escrever” teatro, por sua vez, está relacionada à prática efetiva do ato teatral, através da utilização dos elementos teatrais (corpo, voz, espaço, texto, cenografia, figurino, maquiagem, entre outros) para expressar ideias e sentimentos. Também é considerada neste item a atividade de pesquisa, o registro de atividades por escrito e a elaboração de roteiros e projetos de cena.

Por fim, a competência de “resolver problemas” envolve a contextualização e reflexão do ato teatral, que podem estar ligados a vários fatores, como por exemplo: a resolução de problemas na criação teatral; a relação do teatro com o homem ao longo da história e nas diversas culturas; a ligação transdisciplinar do teatro com outras áreas do conhecimento; e também a própria reflexão crítica sobre o entorno através do teatro.

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

5. AÇÕES DE TRAVESSIA

A partir da reflexão sobre trabalhos relevantes que viessem a dialogar com as inquietações que me atravessam, diretamente ligadas às minhas experiências como professora e como agente cultural, busquei iniciativas que se identificassem com as minhas experiências nesses dois campos de atuação, e que já houvessem promovido a travessia que busco.

Dessa forma, destacaram-se projetos em espaços culturais institucionalizados, que propõem interação entre atividades teatrais, apresentações artísticas e espaços de educação formal (neste caso, escolas de Educação Básica), promovendo um estreitamento da relação com a arte do teatro para além do simples “passeio para assistir à peça de teatro”, consistindo no desdobramento de atividades pré e pós-espetáculo, visando à formação de espectadores.

Os projetos selecionados são citados como relevantes em trabalhos acadêmicos, de onde foram pesquisados e desenvolvidos para esta análise preliminar. O primeiro a ser focado é o projeto *Formação de Público*, desenvolvido em São Paulo, objeto das análises de Desgranges (2011); o segundo é o projeto *Cuida Bem de Mim*, realizado na Bahia, e tematizado na Tese de Doutorado de Oliveira (2011) e na Dissertação de Mestrado de Alcântara (2009); e terceiro é o projeto *Théâtre La Montagne Magique*, desenvolvido na Bélgica, referido em obras do pesquisador de teatro Deldime.

Alguns critérios importantes para a seleção dessas iniciativas foram: o tempo de duração dos projetos, que possibilitou a eles um trabalho consistente, consequente e continuado; a quantidade de público envolvido nos projetos; o direcionamento do trabalho à formação de espectadores em teatro, oriundos da Educação Básica; e à criteriosa escolha dos espetáculos que compõem os projetos, que se dá em função da sua relevância artística e contribuição para a construção do gosto estético dos espectadores-alvo das propostas formativas.

5.1. Mais do que formar público, formar espectadores

O *Projeto Formação de Público*, voltado especialmente para a formação de espectadores jovens e adultos, professores e estudantes das escolas municipais inscritas, foi desenvolvido em São Paulo, pela Secretaria Municipal de Cultura, entre os anos de 2001 e 2004.

Na ocasião da criação do projeto, alguns fatores apontavam para a necessidade cada vez maior da implementação de práticas pedagógicas na formação de espectadores, como a relevância da educação estética, para auxiliar no desenvolvimento de um olhar mais atento e aguçado e identificar os signos a que uma sociedade espetacularizada está exposta; a participação do público no próprio desenvolvimento da arte teatral, pois sem público não há teatro; e também a sobrevivência econômica do teatro, ou seja, que a formação de um público teatral possibilitaria manter essa atividade comercialmente viva.

Segundo Desgranges (2008), somente em 2004, ano em que ele participou do projeto na função de coordenador, teve acesso ao projeto um total de 305 escolas municipais, com um público estimado em 257.000 estudantes.

O autor defende que, em oposição a uma sociedade espetacularizada, que não parece desenvolver reflexões críticas sobre o que lhe é imposto, o teatro é um grande aliado na aquisição da autonomia interpretativa:

Um projeto de formação de espectadores precisa, assim, além de propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimular a autonomia interpretativa dos participantes. Uma aquisição que não se evidencia com extrema facilidade numa vivência da espetacularidade que pouco ou nada convida o indivíduo a exercer o papel autoral crítico que a arte teatral solicita, convida, exige do espectador. Aquisição esta, aliás, que não se outorga por decreto, nem se incute por propaganda, ou mesmo se transfere por convencimento, mas que só se conquista por experiência (DESGRANGES, 2011, p.156).

Importante consideração a ser feita é a distinção entre a “formação de público” e a “formação de espectadores”. A formação de público foca o seu trabalho na ampliação do acesso físico para a ida ao teatro; e a formação de espectadores dedica-se à ampliação do acesso linguístico, ou seja, na aproximação subjetiva do indivíduo com a obra de arte, mediando a relação dialógica entre eles, em “uma experiência que é única, pessoal e intransferível” (DESGRANGES, 2011, p. 157).

Desgranges também considera algumas estratégias e procedimentos pedagógicos que podem contribuir com uma prática continuada de formação de espectadores, e que visam dinamizar a recepção da obra teatral, tais sejam: a descoberta ativa das artes cênicas com o oferecimento sistemático de oficinas; a elaboração de material pedagógico preparatório para os espetáculos que serão assistidos; o oferecimento de palestras e debates enfocando aspectos da obra teatral em questão; visitas guiadas a salas teatrais com vistas a apresentar o maquinário e os bastidores de um espetáculo; e, por fim, o incentivo para que os participantes criem textos, cenas, objetos de cena, dentre outras formas de se expressar a partir do espetáculo visto.

No *Projeto Formação de Público* foram utilizadas três linhas de ação pedagógica: debates entre artistas e espectadores, sempre após a apresentação dos espetáculos; cursos de formação em teatro, oferecidos a professores da Rede Municipal de Ensino participantes do projeto; e os chamados *ensaios de desmontagem*, ou seja, “procedimentos pedagógicos de mediação teatral oferecidos nas escolas aos alunos participantes, antes e depois dos espetáculos, visando dinamizar a recepção da obra” (DESGRANGES, 2011, p. 160).

Nos debates entre os artistas e o público, a participação ativa dos espectadores era incentivada para contribuírem com considerações acerca da peça teatral, o que evitava “palestras” sobre a obra, favorecendo a troca de impressões para que se elaborassem “respostas próprias às provocações semióticas feitas pelos artistas na encenação” (DESGRANGES, 2011, p. 161).

O curso de formação em teatro para os professores da Rede Municipal de Ensino tinha por objetivo prepará-los para a mediação junto aos estudantes e aprofundar o seu conhecimento sobre teatro através de jogos de improvisação teatral e do estudo dos elementos da encenação teatral. Assim, os participantes tinham a oportunidade de compreender e assimilar as possibilidades da arte teatral através de experiências práticas e reflexivas.

Já nos *ensaios de desmontagem*, que eram desenvolvidos antes e depois da peça, os monitores participantes do projeto iam até às escolas e ofereciam oficinas aos estudantes, propondo atividades teatrais do repertório dos grupos de teatro responsáveis pela apresentação cênica no projeto. O objetivo era de sensibilizar os estudantes para a encenação a ser assistida, colocando-os em um diálogo produtivo com a obra e os artistas. Desgranges chama a atenção

para interpretações equivocadas a respeito dos *ensaios de desmontagem* que, segundo ele

[...] não tem o objetivo de fornecer uma leitura pronta ou mesmo de encaminhar uma “interpretação apropriada” do espetáculo, o que seria contrário à ideia de liberdade e autonomia interpretativa, mas de apresentar possíveis *vetores de análise* da encenação. Ou seja, o que se pretende não é fechar uma leitura, ou apontar um “jeito certo” de compreender a obra, mas sensibilizar o espectador para alguns aspectos do espetáculo, estimulando-o a efetivar uma análise pessoal da cena (DESGRANGES, 2011, p. 171).

Dessa forma, o trabalho desenvolvido no projeto *Formação de Público* permitiu a ampliação do conhecimento e fruição da arte teatral pelos estudantes e professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e passou a influenciar metodologias e práticas na área do teatro que buscam efetivar o encontro criativo entre o espectador e a obra de arte.

Tais metodologias parecem contemplar um enfoque mais amplo sobre o contexto do evento teatral como um todo, valorizando o encontro com a arte e as suas significações, podendo, assim, possibilitar aos estudantes, bem como aos professores e à comunidade, a aproximação com o teatro de uma maneira mais efetiva, tanto sob o aspecto físico como sob o aspecto linguístico.

5.2. Valorização e fruição do teatro

O Projeto *Cuida Bem de Mim* foi desenvolvido no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, entre os anos de 1996 e 2008, realizando ações de formação de espectadores de teatro com mais de 350 mil espectadores, em 850 apresentações para escolas públicas no estado da Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

A iniciativa teve como eixo central o espetáculo *Cuida Bem de Mim*, com texto de Filinto Coelho e Luiz Marfuz, que também dirigia a peça. O texto fora concebido para a escola pública, tendo como meta “diminuir a depredação do espaço escolar, através do teatro, atendendo a um pedido da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que financiou o início de suas atividades” (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Inicialmente chamado de *Quem Ama Preserva*, o projeto foi fruto de uma parceria do então Secretário da Educação, Edílson Freire, com Nelson Issa, superintendente do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Tal proposta levou o professor e diretor de teatro Luiz Marfuz, em 1995, a desenvolver um trabalho que tinha como desafio “reunir arte e educação em prol de um resultado a favor das melhorias de condições no quadro preocupante de desmantelamento do patrimônio escolar” (ALCÂNTARA, 2009, p. 32).

O espetáculo teatral *Cuida Bem de Mim* acabou por se fortalecer como um projeto artístico-pedagógico nas escolas públicas, desenvolvendo três tipos de ações que atravessavam a peça: ações pré-peça [denominadas sensibilização]; ações durante a peça [apropriação]; e ações pós-peça [reverberação], que tinham o intuito de interferir diretamente na realidade dos ambientes escolares, “no que se refere à diminuição da violência e ao aumento do vínculo afetivo nas relações humanas” (OLIVEIRA, 2011, p. 44).

Os termos referidos são utilizados por Oliveira, sendo que a *sensibilização* é entendida como uma mobilização mais próxima, envolvendo o público; a *apropriação* diz respeito à autonomia do público no ato de fruir a obra, partindo de uma interpretação pessoal; e a *reverberação* refere-se à potencialidade de que a obra continue a repercutir, interferindo no cotidiano do público.

A partir das experiências dos primeiros cinco anos do projeto foi possível desenvolver uma sistematização de teorias, metodologias e procedimentos norteadores que possibilitaram a criação da Tecnologia Educacional com o Teatro (TET), compilada e publicada por Luiz Marfuz¹⁸. A partir dessa sistematização do trabalho, que foi usada como base metodológica de atuação, a aprendizagem em artes é compreendida a partir de três níveis: *conceituais*, *atitudinais* e *procedimentais*:

[...] as mudanças na aprendizagem se processam em pelo menos três níveis: *conceituais*, quando se verificam transformação e ampliação de conceitos ou informações [...]; *atitudinais*, quando se estabelece uma mudança em relação a valores e atitudes, estimulando a crítica e o autoconhecimento [...]; e *procedimentais*, quando ações concretas são desenvolvidas por alunos e professores, demonstrando uma compreensão prática do problema (MARFUZ *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 53).

¹⁸ MARFUZ, Luiz. Tecnologia Educacional com o Teatro: fundamentação teórica, princípios e reflexões. Salvador: Liceu de Artes e ofícios da Bahia, 2000.

Essa sistematização serviu de guia para as atividades do projeto *Cuida Bem de Mim*, contribuindo para o sucesso dessas atividades e auxiliando na avaliação e revisão de resultados pouco exitosos.

Na primeira fase do projeto, o espetáculo era constituído por atores profissionais. Em uma segunda fase, ocorrida em 2002, passou a ser constituído por jovens atores amadores (com idades entre 15 e 21 anos), oriundos de bairros populares e escolas públicas, e alunos do grupo de teatro da Ong Liceu de Artes e ofícios da Bahia, capacitados para a prática profissional do teatro pelo diretor Luiz Marfuz. Durante dezoito meses os jovens passaram por uma preparação artística, bem como por um processo formativo para a condução de atividades pedagógicas referentes à peça, sendo responsáveis por mais da metade da condução autônoma dessas atividades baseadas em formas metodológicas construídas e aplicadas através da Tecnologia Educacional com o Teatro (TET).

A grande maioria das atividades do projeto estava vinculada à ideia da mediação como ação educativa importante para alcançar os objetivos propostos pela peça *Cuida Bem de Mim*. Elas foram constituídas por três etapas: ações pré-peças; ações durante a peça; e ações pós-peça.

As ações “pré-peça” ocorriam no ambiente escolar e tinham por objetivo desenvolver um trabalho de sensibilização estética a partir de diversos exercícios da metodologia teatral, que incluíam oficinas com estudantes e professores e performances executadas pelos atores da peça nas salas de aula e em outros espaços escolares; além de entrevistas com a direção da escola para fazer um diagnóstico da situação escolar. Essas atividades visavam o envolvimento e mobilização da escola junto à obra teatral em si.

As ações “durante a peça” relacionavam-se mais diretamente à apresentação teatral, sendo executadas no próprio teatro. Essas ações duravam em média três horas, incluindo a recepção do público, a apresentação inicial do projeto, através de um vídeo de quinze minutos em que era demonstrado o processo de criação da peça e o estabelecimento de pesquisas e debates sobre as temáticas relacionadas à peça. Esse momento era considerado o principal na ação educativa, pois gerava uma “assembleia de enfrentamentos”, incentivando reflexões e posicionamentos político-sociais.

As ações “pós-peça” aconteciam novamente no âmbito escolar e tinham por propósito dinamizar as reverberações do espetáculo, que eram desdobradas em eixos teóricos e temáticos, tanto nas aulas como em projetos especiais.

Esses desdobramentos aconteciam através de oficinas, seminários, cursos de teatro, festivais, e ações coletivas, que eram constituídas em mutirões, gincanas, entre outras formas de organização.

A reverberação, como prolongamento das atividades de mediação teatral, tinha como principal propósito fazer emergir “renovados processos transformadores”, construindo novas atitudes dos espectadores [estudantes, professores, funcionários da escola] e promovendo a integração das artes no ambiente escolar, como prática de efetiva importância no currículo (OLIVEIRA, 2011).

As atividades de mediação teatral desenvolvidas em cada etapa estavam ligadas ao objetivo de buscar a melhor forma de apropriação e protagonismo dos componentes da escola que passavam por esta experiência no projeto *Cuida Bem de Mim*. As ações pré-peça, com o principal objetivo de sensibilizar os participantes, tinham como exemplos de atividades: entrevista com a direção da escola, diagnóstico do ambiente escolar, intervenções teatrais e performances teatrais no pátio executadas pelos atores da peça, seminário com representantes estudantis, seminário com professores, e oficina dramático-pedagógica, em que eram firmados acordos com os participantes, visando uma melhor interação com as atividades que viriam a seguir.

As ações durante a peça (apropriação) consistiam em: recepção do público no teatro, questionário pré e pós-peça, exibição do vídeo-documentário, apresentação da peça e debate. Oliveira (2011, p.40) entende que o momento da apropriação está ligado ao “viver a cena”, em que o público pode interagir de forma física com o espetáculo, familiarizando-se com ele:

Em seu sentido físico, a expressão *viver* traduz-se por **respirar a cena** (sentir o seu ritmo íntimo e variado); **degustar a história** (saborear os detalhes que precisam ser esmiuçados em cada enredo); **entrar nos personagens** (chegar perto, como se pudesse tocar a alma de cada ser recriado em cena); **escutar os conflitos** (descobrir-se numa atenção que o vincula espontaneamente à cena); **falar sobre o espetáculo** (fazer reverberar aquilo que ficou dentro, durante o silêncio verbal da apreciação, e revelar o quanto foi envolvido ou incomodado); **tocar o palco** (colocar em prática a vontade de saber mais, de descobrir os bastidores e os elementos concretos do espetáculo).

As ações pós-peça, que incentivavam a reverberação do espetáculo, eram integradas pelo chamado “oficínio” de teatro, propostas de teatro para

formação de grupos, festival de teatro, curso de educação pela arte (para professores), acompanhamento pedagógico, grupos de trabalho com estudantes, e por um relatório devolutivo, que especificava todas as atividades propostas e os resultados obtidos junto à comunidade escolar.

Oliveira avalia que através das atividades do projeto *Cuida Bem de Mim* foi possível construir uma análise considerando questionamentos de ordem estética, pedagógica e técnica.

Nas questões de ordem estéticas, a ênfase era dada ao objeto artístico em si e tudo aquilo que permeava a sua produção, como o uso dos elementos de cena, cenários, figurinos, entre outros, o que possibilitava um acabamento na produção estética da obra e na sua organização.

As questões pedagógicas envolviam a temática abordada no espetáculo e a forma artística da encenação. Desse modo, os mediadores escolhiam o enfoque em algum aspecto mais aproximado à realidade escolar para ser o objeto de análise do público escolar.

Já as questões de ordem técnica envolviam a logística do acesso físico dos estudantes ao espetáculo (horários, transporte, custo de ingressos, locais de apresentação, estimativa de público presente), visando à organização das atividades para o sucesso da prática artístico-pedagógica.

Em doze anos de atividades do projeto *Cuida Bem de Mim* verificaram-se alguns resultados alcançados, tais como: o desenvolvimento do acesso cultural das comunidades de escolas da periferia; a formação ou ativação de grêmios estudantis; a qualificação artístico-pedagógica dos professores, proporcionando a incrementação de atividades artísticas na sua metodologia; a criação de grupos teatrais, ou de outras linguagens artísticas; o desenvolvimento de festivais de arte; um maior rendimento escolar dos jovens participantes das atividades; a criação de grupos de trabalho para a melhoria das escolas, que possibilitaram gincanas sociais e mutirões de limpeza; e a diminuição da depredação escolar.

5.3. *La Montagne Magique*

*La Montagne Magique*¹⁹ (A Montanha Mágica) é um centro permanente de teatro, direcionado à educação teatral das crianças e jovens, criado no ano de 1995 e ainda em atividade, na cidade de Bruxelas, na Bélgica, e coordenado pelo professor Roger Deldime²⁰.

Importante destacar que nas escolas da Bélgica não há relatos de professores licenciados em teatro atuando no âmbito escolar, pois eles costumam ser vinculados a instituições culturais. No caso do *Montagne Magique*, os artistas e professores de teatro estabelecem parcerias com as escolas e oferecem formação teatral para os professores do ensino básico.

O contato de Deldime com pesquisas voltadas ao teatro direcionado às crianças e jovens iniciou-se durante o Festival Anual de Teatro Nacional da cidade de Spa, em 1970. Fascinado pelas relações estabelecidas com os grupos de teatro e com os espectadores infanto-juvenis, o pesquisador começou a acompanhar os debates que se seguiam às apresentações teatrais, bem como as oficinas oferecidas pelas companhias teatrais, vindo a convidar os jovens espectadores a escreverem as suas impressões e produzirem desenhos.

A coleta e análise destes dados levaram Deldime a criar o Centro de Sociologia do Teatro, na Universidade de Bruxelas, que logo passou a congregar uma equipe de especialistas de várias áreas das ciências humanas, entre eles: sociólogos, artistas, psicólogos, semióticos, filólogos, visando o estudo de um teatro humanista, através da complexificação dos estudos sobre o jogo e sobre os recursos cênicos para a linguagem simbólica.

¹⁹ A Montanha Mágica (1924), romance de Thomas Mann, narra a história de um jovem engenheiro naval alemão, chamado Hans Castorp, que é internado em um sanatório para tratamento de uma tuberculose pulmonar. Castorp pouco a pouco se desliga do tempo, da carreira e da família e é atraído pela doença, pela introspecção e pela morte. Ao mesmo tempo, amadurece e trava contato mais profundo com a política, a arte, a cultura, a religião, a filosofia, a fragilidade humana (incluindo a morte e o suicídio), o caráter subjetivo do tempo (um dos temas mais importantes da obra) e o amor. No final da narrativa, quando se inicia a Primeira Grande Guerra Mundial, Castorp une-se às fileiras do exército, e sua morte iminente no campo de batalha é sugerida.

²⁰ Deldime é diretor do Centro de Sociologia do Teatro da Universidade Livre de Bruxelas (Bélgica) e do Teatro *La Montagne Magique*. Participou como pesquisador da área da psicopedagogia explanando sobre o papel da pesquisa psicossocial no contexto cultural, pois neste momento da história a sociedade era animada por um “novo tempo” de utopias políticas e artísticas (DELDIME, 2006).

O “teatro humanista” de então se propõe a uma renovação ética e estética do teatro para crianças e jovens, recusando formas “adocicadas” com conteúdo infantilizador de propósito moralizante, o que acabou levando Deldime à militância por um teatro propositor de emancipação.

No ano de 1995, as autoridades locais da cidade de Bruxelas, ligadas ao departamento de Belas Artes, Cultura e Juventude, ofereceram a Deldime a oportunidade de criar e desenvolver um projeto ligado à educação continuada em teatro, que envolvia a sensibilização artística dos professores e estudantes e, conseqüentemente, a abertura cultural para a escola.

A proposta de trabalho desse espaço cultural é organizada primeiramente de acordo com a escolha de projetos teatrais que aprofundem a abordagem do teatro através dos seus elementos cênicos, possibilitando diferentes leituras, menos óbvias e mais questionadoras.

Para isso, dentre os princípios norteadores que visam um olhar qualificado para o evento teatral,

[...] é desejável programar uma série de espetáculos cuidadosamente selecionados daqueles que fornecem a criação teatral para o público infanto-juvenil. Espetáculos que convidem os espectadores para apreciar o poder revelador da cena teatral em várias dimensões: verbal e não-verbal, visual, auditiva, tátil e olfativa. Dos corpos, das falas, dos gestos, do jogo. Com um ritmo e uma duração. E contato! Contato entre os que jogam e os que assistem: vibrações produzidas pelo encontro de duas alteridades (tradução da autora).²¹

A fim de que estas atividades se realizem de forma satisfatória, o *Théâtre La Montagne Magique* também se utiliza do trabalho de promoção e divulgação, que se preocupa em desenvolver estratégias de publicidade visando um público ainda pouco acostumado à fruição mais apurada das leituras simbólicas. Iniciativas baseadas na promoção de apropriações dos processos criativos pelos espectadores, como a concepção de atividades de apoio cultural e o incentivo à frequência de espetáculos de teatro, são algumas das estratégias utilizadas

²¹ “Il s’agit d’es lors de programmer une alléchante palette de spectacles soigneusement choisis parmi ceux qui irriguent la création théâtrale en direction des jeunes publics. Spectacles invitant les spectateurs à apprécier la puissance révélatrice de l’imaginaire scénique à plusieurs dimensions: verbale et non verbale, visuelle et auditive, voire tactile et olfactive. Des corps, des paroles, de gestes, du jeu. Un rythme et une durée. Et un contact! Contact entre ceux qui jouent et ceux qui regardent: vibrations produites par la reencontre de deux altérités” (DELDIME, 2006, p. 11).

para a formação de espectadores, voltadas principalmente para a parceria com as escolas.

O grande desafio proposto nesse centro de educação permanente em teatro é despertar nos estudantes o olhar atento para a produção de sentidos e significados através da arte teatral, auxiliando-os nesse aprendizado, sem impor concepções estanques a respeito da obra de arte, mas contribuindo de forma colaborativa na sua educação artística:

Aguçar na juventude o fervor do olhar desejoso é a quintessência de todo projeto de educação artística. Nós não podemos ajudá-los revelando o espetáculo de forma direta e seca, mas podemos esclarecê-los através da introdução de algumas referências sutis e apontando elementos úteis para despertar a atenção. Ver e ouvir é buscar significado, escolhendo a realidade “flexível” da performance teatral. O que torna o espectador atento é a sua capacidade para gerir o próprio olhar e a própria escuta. É uma questão de liberdade para acrescentar sentidos à imaginação e ao pensamento, de ter tempo para construir e articular a inteligibilidade da narrativa. Para superar o “senso comum”, ir um pouco mais longe e sonhar (tradução da autora)²².

Para Deldime, é incompreensível que em muitos lugares não haja essa preocupação com a formação e sensibilização artística dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, ele constata, através da sua experiência e pesquisa sobre a memória dos jovens espectadores, que os vestígios das marcas deixadas pelas representações são mais profundos e duradouros quando os alunos têm professores sensíveis à “coisa” teatral e são motivados pela produção cultural. Este é um importante dado para ser levado em consideração, pois praticamente 95% do sistema escolar frequenta eventos de teatro na Bélgica.²³

²² *“Aiguiser, chez les jeunes, la ferveur du regard désirant est la quintessence même de tout projet d’éducation artistique. On peut les y aider non en dévoilant le spectacle de manière directe et sèche mais en l’éclairant de biais par l’introduction subtile de quelques références et en pointant les éléments utiles au déclenchement de l’attention. Regarder et écouter, c’est chercher du sens en choisissant dans la réalité mouvante de la représentation théâtrale. Ce qui rend le spectateur attentive, c’est sa capacité à piloter son propre regard et sa propre écoute. C’est affaire de liberté que d’ajouter par l’imagination et par la pensée à ce qui reste allusif, de savoir prendre du temps pour construire et articuler l’intelligibilité du récit. Pour s’affranchir du “prémaché” ambiant, aller un peu plus loin et rever”* (DEL DIME, 2006,p. 19).

²³ Dado retirado de entrevista de Roger Deldime à revista da Universidade do Québec. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/29392ac>

As atividades do *Théâtre La Montagne Magique* são sustentadas por um tríptico, formado por três objetivos principais: ver espetáculos profissionais; fazer teatro, expressar-se através dos gestos e do movimento, explorar o universo teatral através da experiência prática; formar adultos acompanhantes das crianças que vão ao teatro, adultos mediadores entre a obra artística e as crianças e jovens. Suas ações desenvolvem-se em torno desses eixos, que sustentam e qualificam o trabalho de formação de espectadores.

No que diz respeito ao último objetivo, o de formação de adultos mediadores, este configura-se como uma atividade voltada principalmente à formação teatral de professores. Esses profissionais, ou acadêmicos em formação, passam por uma preparação voluntária, que envolve a prática teatral e a observação de espetáculos voltados ao público infanto-juvenil, desenvolvendo impressões e reflexões sobre estes espetáculos. Tais ações contribuem para a sua postura e compreensão em relação ao evento teatral:

Essas descobertas, por si, uma vez decodificadas, serão colocadas em perspectiva com a esfera profissional, ou utilizadas como contribuições pessoais, emocionais, relacionais em uma profissão (da área do ensino), onde estes aspectos são essenciais. As ferramentas de comunicação, verbal e não-verbal, são igualmente exploradas na formação e possibilitam uma percepção diferente das relações humanas na sala de aula (tradução da autora).²⁴

O professor, nesse sentido, torna-se um mediador inclusive das relações entre a escola e a instituição cultural, pois é ele que está diretamente ligado a esses dois campos, interagindo com diferentes públicos de teatro, com as suas necessidades, com as orientações da escola e com a família dos estudantes.

Na medida em que aprofunda esses conhecimentos através do teatro, o professor pode ser levado a rupturas cognitivas que o “libertam”, iniciando questionamentos que o levam a reexaminar as suas certezas e o auxiliam a construir a sua própria docência para o futuro, pois essa formação é entendida não só como uma abordagem para o ato artístico-teatral, mas também como

²⁴ “[...] *Ces découvertes sur soi, une fois décodées, seront mises en perspective avec la sphère professionnelle. Ou comment utiliser les apports personnels, affectifs, relationnels dans um métier (l’enseignement) où ces aspects sont essentiels. Les outils de communication tels la voix et le non-verbal seront également explorés en formation et ouvriront une perception différente des rapports humains en classe* (GITS, 2008, p.5).”

uma formação para a vida, em que as relações interpessoais são privilegiadas e incentivadas. Daí entende-se que “[...] a base do trabalho teatral é a tomada de consciência da sua presença corporal no mundo, este é um meio de (re)aprender sobre si mesmo, em relação com os outros (tradução da autora).”²⁵

Essas formações docentes na área do teatro são oferecidas na sede do *Théâtre La Montagne Magique* e são abertas a todos os interessados em aprofundar conhecimentos sobre o evento teatral, tendo a duração de um ano letivo, e, ao final desse período, os professores-alunos fazem uma apresentação cênica. No início da programação anual no *Montagne Magique*, esses professores são convidados a levarem os estudantes para assistirem os espetáculos, com preparações e retomadas de impressões do espetáculo em sala de aula organizada por eles mesmos, instrumentalizados pela prática artística oferecida na formação.

Essa ampliação de repertórios artísticos que é oferecida aos professores de Bruxelas pelo *Théâtre La Montagne Magique* é uma prática que se desdobrou através de outros grupos e espaços teatrais, originando inclusive cartilhas que agregam informações sobre os espetáculos, voltados ao público infanto-juvenil, e abordagens que o professor pode efetivar em sala de aula, aprofundando a proposta cultural da encenação²⁶.

Iniciativas como as desse pesquisador do teatro permitem vislumbrar que a continuidade e o aprofundamento de experiências relacionadas ao evento artístico e teatral são possíveis, pois, mesmo enfrentando muitas resistências ao longo das suas ações junto ao *Théâtre La Montagne Magique*, Deldime perseverou nas suas convicções sobre a educação na área do teatro, e pode registrar e analisar academicamente os resultados obtidos ao longo de vinte anos de atuação pedagógica e teatral, tornando-se um inspirador de outros pesquisadores e atuantes no ensino do teatro.

²⁵ “[...] *La base du travail théâtral est la prise de conscience de sa présence corporelle dans le monde, c’est un moyen de se réappartenir à soi-même, en relation avec les autres* (GITS, 2008, p.5).”

²⁶ Trago nos anexos da Dissertação, como curiosidade, um exemplo de cartilha oferecida por um espaço teatral situado na França intitulado Théâtre Foirail Camifolia, e que teve o seu trabalho inspirado pela iniciativa de Roger Deldime.

6. A FAVOR DA CORRENTEZA

Levando em consideração as reflexões propiciadas pela minha pesquisa e o desejo de buscar pontos de contato entre projetos que contemplassem ações de mediação no teatro, cujas linhas gerais estão traçadas neste trabalho, além das relações estabelecidas com outros campos do conhecimento, como a Pedagogia e as Artes Visuais, destaco três aspectos que julgo importantes para desenvolver e aprofundar ações de mediação, que estão ligados à capacitação do formador/mediador, aos processos de conhecimento do sujeito e ao ensino de teatro, que compreende, além da prática teatral, a recepção teatral.

6.1. Na perspectiva da capacitação do formador/ mediador

De acordo com abordagens feitas em capítulos anteriores, a formação do profissional que irá trabalhar com ações de mediação requer alguns objetivos que visem fortalecer características essenciais, que auxiliem o mediador a ter consciência da importância do seu papel na aproximação da obra de arte com o espectador, entendido aqui como co-criador, numa visão contemporânea.

Pode-se destacar, em um primeiro momento, o que Bernard Darras (2009) denomina de tipos de mediações: a *mediação diretiva* e a *mediação construtivista*. A mediação diretiva, segundo o autor, pode ter um viés mais empobrecido, quando propõe um único tipo de compreensão do objeto cultural, ou um viés mais rico, quando produz uma série de sistemas interpretativos, que tentam se articular ou não. Esse tipo de mediação é utilizado com mais frequência em uma perspectiva modernista.

Na mediação construtivista, que tem uma identificação maior com as perspectivas não-exclusivistas da contemporaneidade, a abordagem que é fundamentada através do diálogo ganha força, ao interagir com o espectador por diversos meios, que podem ser interrogativos, práticos, problemáticos ou interativos. Aqui, efetivamente, o espectador é convidado a assumir o seu papel de co-criador da obra, incentivado pelo trabalho do mediador. Portanto, ao mediador é indispensável o desenvolvimento de uma certa sensibilidade, poder de escuta e observação para potencializar a interação significativa entre o

espectador e a obra de arte. Ao propor questões que tenham relação com o perfil do grupo de espectadores e com o universo artístico, o mediador enriquece essa interação e torna ela significativa para o espectador.

Para tanto, faz-se primordial que o professor/mediador seja o primeiro a vivenciar a experiência da aproximação com a obra artística. Ao colocar-se como experimentador de novas significações, ele tende a romper com formas pré-concebidas de pensar o mundo e a posicionar-se como questionador dos paradigmas impostos à sociedade, o que é vital para as suas atividades em sala de aula enquanto formador de cidadãos. O trabalho em grupo, que é normalmente utilizado para essas formações (sobretudo no teatro) tende a favorecer a criação de vínculos e de trocas, tanto afetivas como intelectuais, ampliando referências culturais.

Um dos primeiros desafios, a meu ver, que se coloca ao mediador em formação é entender que não existem “fórmulas” ou “receitas” prontas para desenvolver a mediação em artes e, em especial, no teatro. As ações a serem desenvolvidas estão ligadas especialmente à experiência construída, pois a prática e a fruição artísticas implicam em escolhas individuais, disponibilidade e aceitação. Também estão permeadas pela diversidade e realidade cultural de cada indivíduo, que deve se sentir contemplado e refletido na arte contemporânea, para que lhe faça sentido.

Certamente podemos apontar, com base nos pressupostos da pesquisa aqui desenvolvida, algumas características que auxiliem o mediador a compreender melhor o seu papel nesse encontro de alteridades que envolvem a arte, como: a apropriação, através da experiência prática e teórica dos elementos constituintes do objeto artístico; o desenvolvimento da percepção sutil de observação, sensibilidade e escuta dos grupos de espectadores com os quais irá trabalhar; o desenvolvimento e organização de dinâmicas dialógicas de mediação, que sejam adequadas a diferentes grupos e diferentes obras, evidenciando tópicos que se relacionem ao que efetivamente seja significativo para esses grupos. Como exemplo desse tipo de encontro, destaco a relação estabelecida pelo projeto Cuida Bem de Mim, da Bahia, com os estudantes das escolas públicas, que trazia como tema específico a depredação do espaço escolar, ligado, por sua vez, à realidade imediata dos estudantes e professores, mas tratado pelo viés artístico, o que não invalida de forma alguma a apreensão estética do evento teatral.

No que diz respeito à experiência pessoal e à apropriação prática e teórica dos formadores, Jean-Claude Lallias (2008)²⁷, entende a arte, e em especial o teatro, como um “complexo pedagógico”, que abrange quatro áreas da educação, indissociáveis, tais sejam: a experiência corporal; a socialização; a linguagem e a leitura, e a relação com as obras artísticas. É notório que essa mesma estrutura tem semelhanças com a que é aplicada no ensino dos estudantes, cabendo àquele que será agente mediador organizar as suas práticas metodológicas em relação aos espectadores de acordo com as suas experiências e com as características citadas anteriormente.

Lallias refere que dentre esses aspectos, a relação com as obras artísticas tem papel preponderante na construção dos papéis do mediador e do espectador, pois é através das obras vistas que estes irão acumular referências, constituindo um “reservatório de imagens” e formas teatrais que tendem a gerar o desejo de práticas expandidas. Além disso, segundo o autor, “[...] tudo o que auxilie os alunos a fixar (intelectualizar) a sua experiência de visualização, de colocar em palavras o que viu, ouviu e sentiu, é fator de emancipação (tradução da autora).”²⁸ Nesse sentido, o compartilhamento de impressões e reverberações é fator intrínseco à construção de ordem cognitiva que, além de favorecer a emancipação do sujeito, permite a ele aprofundar a reflexão sobre as metáforas compreendidas nas obras artísticas e ampliar o olhar em relação à sociedade que o cerca.

6.2. A relação com os processos de conhecimento

O aprendizado em artes através da mediação, ou seja, como atividade de formação pedagógica (descrita anteriormente), pode ser considerado um processo de desenvolvimento cognitivo de suma importância, necessitando, para isso, da consideração de algumas competências para a efetividade desse conhecimento. Miriam Celeste Martins chama a atenção para a qualidade do sujeito como ser simbólico, que necessita de aprendizagens significativas, pois

²⁷ Professor do *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* (IUFM) da França e Assessor especial do Ministério Francês da Educação.

²⁸ “[...] *Tout ce qui aide les élèves à mentaliser leur expérience de spectateur, à mettre en mots ce qu’ils ont vu, entendu et ressenti est facteur d’émancipation*” (LALLIAS, 2008, p. 10).

estas são mediadoras da construção do “conhecimento e da memória formada por recordações, num processo criativo e construtivo, onde os fatos são organizados, sintetizados, reunidos num foco de pensamento “(MARTINS, 1992, p. 10). Não é por acaso que a disciplina de Artes faz parte do currículo básico das escolas brasileiras, pois se entende que o seu conteúdo e forma suscitam contribuições inegáveis para a formação cognitiva do indivíduo, muitas vezes não compreendidas por falta de preparo do docente, que nem sempre é habilitado para essa disciplina (sabemos que o número de professores “deslocados” para a docência em Artes é grande, e que muitos deles não têm formação específica ou capacitação na área). Entretanto, é importante considerar também que não há consenso nem na obrigatoriedade das artes na escola básica, nem na efetiva aplicação da lei com professores qualificados e atuando em suas linguagens específicas de formação artística, o que se constitui ainda como uma barreira a ser superada pelos docentes da área das Artes.

Através do ensino das artes na escola, os estudantes adquirem conhecimentos, desenvolvem capacidades e atitudes específicas que não tem equivalência em outras áreas do ensino, portanto, as artes são indispensáveis para a formação integral desses estudantes, o que implica em leituras mais diversificadas e amplificadas de mundo.

O teórico Elliot Eisner (2002) destaca que as atividades que são desenvolvidas através das artes exigem modos complexos de pensamento e cognição, como por exemplo: a observação de sutilezas em relações qualitativas; a concepção de possibilidades imaginativas; a interpretação dos significados metafóricos inerentes à obra de arte; e também saber lidar com os imprevistos no decorrer do próprio trabalho, aproveitando esses momentos para investir criativamente na resolução de problemas.

Nesse contexto, é possível considerar que, para um efetivo desenvolvimento de capacidades técnicas para expressar o imaginado, faz-se necessária uma espécie de alfabetização. Esta alfabetização não se restringe apenas à palavra escrita, mostrando-se igualmente importante a integração dos sistemas simbólicos das artes, que passam a integrar uma “alfabetização estética-artístico-cultural”, considerada uma linguagem que também é não-verbal, constituída, além de palavras, por sons, gestos, imagens, entre outros elementos.

A educação em artes fomenta a consciência cultural, pois promove práticas culturais e é a agregadora de conhecimentos, que dizem respeito à apreciação, à teoria e à prática das artes e da cultura, propagando esses conhecimentos de uma geração a outra. Não há dúvidas que na educação em artes, a cultura individual dos estudantes deve ser levada em consideração, pois é a partir daí que o estudante irá valorizar as suas raízes e respeitar e apreciar as referências culturais dos seus pares. Esses aspectos estão colocados de forma muito explícita nos documentos que organizam as ações educacionais, afirmando a importância da educação no âmbito das artes.

Também é importante destacar que há um outro aspecto que diz respeito à globalização da cultura, e que pode gerar movimentos diferenciados na abordagem e compreensão culturais. Considerando a arte e a cultura em um mundo contemporâneo, no qual as capacidades e reflexões do sujeito são constantemente exigidas, faz-se necessário aprofundar reflexões sobre os processos de globalização, que podem gerar uma espécie de desintegração, quando generalizam o ser humano e o seu contexto cultural, ou omitem a sua historicidade.

Efetivamente, não há como e nem porque evitar a circulação cada vez mais livre e frequente da diversidade cultural das diferentes realidades sociais, e isso acaba por criar uma espécie de “memória coletiva universal” (GIRÁLDEZ, 2007), o que leva também ao desenvolvimento de um processo denominado por Néstor Canclini (2003) de “hibridização cultural”, que consiste na combinação de processos socioculturais que existiam separadamente, a fim de gerar novas estruturas, objetos e práticas. Nesse processo, o ato de adaptar conhecimentos e vivências próprias anteriores a novos conhecimentos transforma e substancia realidades e significações. Este movimento é de vital importância para os processos de conhecimento na contemporaneidade.

Para compreender melhor a importância dos processos de conhecimento na área das artes, em termos de organização e legislação, trago as reflexões de Giráldez (2007) que, mesmo voltadas à uma realidade educacional europeia (incluindo a Bélgica de Roger Deldime), podem contribuir com conceitos básicos e possíveis de serem aplicados à nossa realidade brasileira, no que se refere ao desenvolvimento de competências culturais e artísticas no ambiente escolar, dialogando com a pesquisa em curso.

Na concepção da autora, o termo *competência* é entendido como “perícia, aptidão ou idoneidade para fazer algo ou intervir em um determinado assunto” (GIRÁLDEZ, 2007, p. 21)²⁹. Considera-se que a arte no mundo pós moderno tem estilos plurais, o que a torna suscetível a múltiplas leituras e interpretações. Esse pluralismo de estilos sugere um depósito de possibilidades estilísticas e técnicas que são combinadas pelos artistas de diferentes maneiras.

A Direção Geral de Educação e Cultura, que é parte da Comissão das Comunidades Europeias, em um documento³⁰ produzido no ano de 2006, define algumas competências-chave essenciais para o ensino das artes, que são subdivididas em conhecimentos, capacidades e atitudes. Por conhecimentos, destacam-se: conhecimentos básicos das principais obras culturais, que inclui a cultura popular e contemporânea; consciência do patrimônio e da diversidade cultural, regional, nacional e mundial; consciência da importância dos fatores estéticos na vida cotidiana.

Sobre as capacidades, temos: a capacidade de expressar-se artisticamente através de diferentes linguagens artísticas; habilidade para apreciar as diferentes formas de arte, baseado na construção de parâmetros estéticos e estilísticos; habilidade para relacionar as suas próprias criações artísticas com as de outros; habilidade para identificar e colocar em prática oportunidades econômicas nas atividades culturais.

Por fim, espera-se que os estudantes tenham por atitudes: a abertura, para considerar a diversidade da expressão cultural; o desejo de cultivar uma capacidade estética por meio da educação artística e um interesse contínuo pela vida cultural; e o sentimento de identificação com a própria cultura e de respeito pela diversidade.

Ao compararmos alguns aspectos desse documento europeu com os parâmetros curriculares brasileiros para a arte na educação, encontraremos muitas aproximações que são válidas tanto para a nossa realidade como para a realidade europeia. Em termos gerais, os PCNs fundamentam a compreensão

²⁹ Tradução da autora.

³⁰ Este documento, denominado “*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*”, contém um resumo das diversas ações desenvolvidas na Europa em relação às competências básicas, bem como as recomendações aos Estados membros para desenvolver os seus sistemas de educação e formação. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf

da arte como manifestação humana, e para tanto, organizam em etapas a apreensão da arte nos diferentes níveis de aprendizagem.

Há um entendimento de que é necessário que o estudante desenvolva progressivamente um percurso de criação pessoal, sendo necessário, portanto, a proposta de interações significativas entre ele e o seu entorno. Da mesma forma, inclui-se no desenvolvimento artístico conceitos importantes que envolvem o fazer, o conhecer e o apreciar, que fazem parte de um processo dialógico de aprendizado. Aqui se destaca a preocupação com os conhecimentos anteriores dos estudantes, com a diversidade cultural que os cercam e também com o seu nível de desenvolvimento cognitivo, que são aspectos importantes considerados nos estudos de Vigotsky, através do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (mencionado em capítulo anterior).

Entendo que o desenvolvimento dessas competências-chave no ensino de artes na escola tem uma reverberação muito maior do que parece à primeira vista, pois elas possibilitam um acréscimo qualitativo à vida do estudante, criando condições essenciais para a participação ativa na vida cultural da sociedade. À medida que o estudante interage com a diversidade das formas culturais e artísticas, ele se motiva a aprofundar o seu conhecimento, tanto sobre a sua própria realidade como a realidade de outras culturas, favorecendo assim o diálogo e a integração multicultural.

6.3. No ensino do teatro para a recepção teatral

Na prática pedagógica em teatro, (que compreende, ou deveria compreender, atividades de fazer, ver e apreciar o que é visto), o professor nem sempre costuma conceder às atividades de fruição e recepção teatral de espetáculos de grupos constituídos, o mesmo destaque concedido à apreciação dos trabalhos realizados em sala de aula pelos próprios estudantes. Essa atitude muitas vezes é reforçada pela dificuldade logística implicada a atividades extraclasse, que exigem a saída dos estudantes da escola, e requerem considerar aspectos como: a organização de turmas de acordo com o calendário escolar e com a programação das atividades artísticas em instituições culturais; a autorização ou o pagamento de despesas como o deslocamento e ingressos

(quando necessários) por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes; e a adequação do tempo dentro do horário escolar que inclui o deslocamento, a fruição do espetáculo e, em raros casos, a oportunidade da troca de impressões com os artistas após o espetáculo.

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

Da mesma forma, é inegável a contribuição da fruição teatral para o aprimoramento da prática teatral, pois, a partir da apreciação de diversificados eventos de natureza cênica, o estudante tende a multiplicar os seus questionamentos sobre a prática artística, e, na troca de impressões com os seus colegas e professores, exercita outras possibilidades com referência nessas práticas e técnicas teatrais, ampliando as perspectivas de trabalho cênico e enriquecendo os seus quadros referenciais. No caso de montagens teatrais, o estudante passa a considerar que pode exercer diferentes atividades relativas ao teatro, sem necessariamente participar como ator, ampliando as possibilidades de ação. Atividades de produção, figurino e maquiagem, de confecção de elementos de cena, de iluminação, podem ser tão atrativas como a atuação propriamente dita, desde que conservem o caráter de trabalho colaborativo, que é tão caro ao teatro. Ao entrar em contato com produções artísticas profissionais, que são parte integrante da constituição do espetáculo, o estudante passa a apropriar-se do vocabulário utilizado em teatro, aproximando-se dos códigos teatrais e sentindo-se motivado a desenvolver interpretações mais subjetivas da cena teatral com a qual entre em contato.

Essas considerações partem de experiências pessoais minhas junto a estudantes da Educação Básica pública, e também junto à instituição cultural, que colaboram com a pesquisa desenvolvida até o momento sobre os três projetos especificados anteriormente. Entre os aspectos observados, reforço a importância do trabalho voltado à recepção teatral.

Nos três projetos pesquisados, demonstra-se a necessidade de alguns passos a serem seguidos objetivando um encontro qualificado com o espetáculo teatral. Nesse sentido, são apontadas ações desenvolvidas em três momentos

distintos: as que correm antes do espetáculo, no próprio ambiente escolar, visando a uma preparação para o encontro; as que se desenrolam durante o espetáculo, que procuram aproximar os estudantes dos artistas e das suas práticas; e as realizadas depois do espetáculo, que ocorrem no retorno dos estudantes à escola, na intenção de incentivá-los nas suas discussões e práticas artísticas.

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

No trabalho com as temáticas dos espetáculos, torna-se importante considerar a faixa etária dos estudantes junto aos quais o professor atua, o que pode levá-lo a uma abordagem mais lúdica, ou mais subjetiva, e propor atividades transversais com outros conteúdos que rodeiam o estudante, levando-o a tecer relações com outros campos do conhecimento, com a sua vida e com a sociedade. Pedagogicamente, essa possibilidade de traçar paralelos e assimilar o aprendizado sob diferentes pontos de vista, pode ser tratada como um exemplo do conceito de *transcendência*, segundo os estudos de Feuerstein.

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

A visita dos estudantes a espaços culturais requer o estabelecimento de “acordos” de ida e de permanência, visando o respeito pela coletividade desde a saída da escola, durante o trajeto percorrido até o espaço cultural, e a efetiva permanência neste lugar. Esses acordos, que devem ser claros, justificados, debatidos e consentidos, tendem a promover o melhor aproveitamento da atividade extraclasse, incentivando o desenvolvimento do convívio, da atenção, da escuta, da expressão oral e escrita e da valorização do patrimônio público e

artístico. Tal preparação irá depender do nível escolar em que os estudantes se encontram: os estudantes do Ensino Fundamental I, que normalmente estão iniciando o seu contato com os espaços culturais, precisam estar a par e participar da construção dos acordos, de forma consciente e democrática. Para os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pressupondo que eles já tenham tido contato com os acordos e convenções, torna-se importante promover o debate e a conscientização.

Esse tipo de trabalho pode servir como exemplo do conceito de *intencionalidade e reciprocidade*, tratado como um dos aspectos da *experiência de aprendizagem mediada* estabelecida por Feuerstein, criando, junto ao estudante, a cooperação e corresponsabilidade na atividade artística extraclasse.

É desejável que as ações durante o espetáculo sejam constituídas a partir de uma visita ao ambiente no qual acontecerá a peça teatral, esclarecendo sobre aspectos da maquinaria cênica, tais como a iluminação, os elementos do cenário e do figurino, os bastidores, ou “coxias”, entre outros; a apreciação do espetáculo em si; e uma conversa informal, com troca de impressões, entre os artistas e os estudantes, a respeito da apresentação e do que permeia as atividades do grupo de teatro.

Nas ações que ocorrem após o espetáculo, podem ser evidenciadas e aprofundadas atividades artísticas e sociais que consolidem as impressões e concepções dos estudantes e dos professores a partir da interação com a obra teatral. No ambiente escolar, os estudantes podem protagonizar atos que, animados pela temática da peça teatral e pelos debates advindos desse contato, venham a colaborar com mudanças de postura na escola, estendendo-se à comunidade escolar. Esses atos podem ser expressos através de exposições de trabalhos artísticos, festivais de arte, gincanas, mobilizações sociais na comunidade do entorno da escola, entre tantos outros que venham fortalecer o papel da instituição escolar na construção de conhecimento dos cidadãos. Como refere Santos (2012, p. 62), nos processos educacionais, “[...] o teatro significa a possibilidade de *jogar* o cotidiano através do domínio de formas simbólicas”, fazendo com que os sujeitos que o praticam signifiquem as suas possibilidades de ação ante o mundo.

A partir dessas iniciativas, considero que o ato da recepção teatral é muito mais significativo do que qualquer tarefa isolada que envolva a descrição, por

parte do estudante, sobre o que ele viu, compreendeu ou apreendeu através da fruição do espetáculo de teatro.

Acredito que o ato da recepção teatral signifique também um posicionamento perante o gosto estético, a emoção, a crítica refletida e debatida e a consequente mobilização para a mudança, tanto de paradigmas pessoais como de situações sociais.

7. ROTAS POR VIR

Os trajetos perseguidos e desbravados oferecem um misto de dureza e delicadeza, resistências e entregas. Nessas rotas lidei com muitas incertezas, que me exigiram persistência e fortalecimento, na busca de respostas que me geraram outros questionamentos, e, conseqüentemente, mais inquietações. Esta é a sina do desbravador, neste caso, o pesquisador, que enquanto percorre as rotas traçadas já sonha e planeja as rotas futuras.

No decorrer da pesquisa encontrei muitas reverberações daquilo que entendo como de valor e importância em processos de mediação nas artes, e, em especial, no teatro. Sem dúvida que existem tantos outros pesquisadores e pesquisas que refletem sob múltiplos aspectos, sobre as especificidades que trago, mas acredito que evidenciar propostas que tiveram um trabalho de destaque, sob o meu ponto de vista, na minha área de atuação, e refletir sobre questões pertinentes à aprendizagem em artes é vital para aprofundar debates e propor outras ações através de novos projetos que dialoguem com as necessidades do mundo contemporâneo.

Uma das primeiras constatações é sobre o importante papel da mediação como atividade pedagógica de interação nas artes, que, segundo Darras (2009), sendo dialética e dialógica, a mediação tem a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de pensar o fenômeno cultural na sua forma complexa e incentivar processos transformadores intrínsecos e coletivos.

Para contextualizar essa afirmação, trago uma entrevista³¹ concedida a um site português, intitulado *Publico*, pelo curador Charles Esche (responsável pelo Van Abbemuseum, de Eindhoven, na Holanda, e um dos curadores participantes da Bienal de São Paulo em 2014), na qual ele defende o papel da arte no mundo contemporâneo como transformador da sociedade. Esche considera que a arte manteve-se como um espaço de liberdade e de experimentação, assim, gozando da liberdade para criar as suas próprias regras, ela pode implicar-se em termos de organização social. Nesse sentido, se os artistas têm a liberdade de imaginar coisas diferentes das que existem, logo

³¹ Disponível em: <http://publico.pt/culturaipsilon/noticia/instrumentalizar-a-arte-sim-diz-charles-esche-vivemos-tempos-assustadores-precisamos-de-conceitos-assustadores-1680141>. Pesquisado em 05/01/2015, às 16h.

podem também imaginar e reinventar uma sociedade diferente da que temos, fazendo propostas reais para o mundo real, produzindo resultados efetivos fora das instituições de arte.

Pessoalmente, compartilho da opinião desse curador, pois também entendo (e essa pesquisa é fruto disso) que a arte tem papel importante na sociedade e na vida dos sujeitos que a integram. No trabalho que desenvolvi desde a minha formação no curso de Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, busquei alinhar as minhas práticas docentes teatrais aos teóricos que entendiam o teatro, além de arte, como articulador político e social, a exemplo de Bertold Brecht e Augusto Boal. Na área da educação, Paulo Freire também tornou-se uma referência importante. Dessa forma, todo o meu pensamento e reflexão estão em consonância com o conceito de arte promotora de transformação na sociedade.

Quando optei por desenvolver uma pesquisa sobre metodologias de mediação em teatro, já as tinha vivenciado na prática, embora sem muita consciência sobre a sua profundidade e complexidade, mas já vislumbrava as suas possibilidades de qualificação no contato entre o espectador e as obras de arte. Assim, as metodologias de mediação foram, através dos estudos empreendidos no Mestrado, permeadas por conceitos mais profundos, que tem gênese nos processos pedagógicos do conhecimento, e são ampliadas e direcionadas na linguagem artística, primeiramente nas Artes Visuais e, após, no teatro. Portanto, não abordar as Artes Visuais como um importante campo do conhecimento seria um equívoco, no meu entender, pois ele auxiliou-me a substanciar o conceito de mediação na área do teatro, contribuindo para um olhar mais aguçado no que se refere às questões da fruição e recepção teatral.

No meu ponto de vista, dificilmente um processo de recepção teatral ocorre isento de intervenções por parte do propositor da ida dos estudantes/espectadores ao teatro para assistirem um espetáculo teatral. O fato de escolher previamente o espetáculo a ser assistido já direciona o olhar desses espectadores. De forma que não há espontaneidade nessa escolha: ou ela é proposta pelo professor, de acordo com a disponibilidade, interesse ou identificação com a temática da peça, ou ela é eleita democraticamente pelo coletivo discente, com a mediação do professor, que tem papel importante, pois se entende que a peça deva dialogar com planos de aula previamente construídos e objetivos pedagógicos e curriculares. As metodologias de

mediação aqui propostas não têm por objetivo apenas descobrir o que foi que o espectador depreendeu do espetáculo assistido, e se a sua compreensão está em consonância com as escolhas do diretor e dos artistas envolvidos no espetáculo, mas sim instrumentalizar espectadores de modo que eles possam fazer suas próprias escolhas e nortear os seus percursos pessoais de co-criação do espetáculo a partir das suas próprias significações, o que extrapola uma “leitura” da obra artística.

A escolha individual será incentivada durante/após esses primeiros contatos mais direcionados, em que os estudantes poderão optar pela frequência autônoma de espaços culturais, mais atentos e familiarizados, se tiveram a oportunidade de desenvolver, em encontros anteriores, uma relação de identificação e empatia com tais espaços. Essa relação é constituída por apropriação, prazer e informação, o que faz com que o sujeito tenha o sentimento de pertencimento à diversidade cultural.

É fato que há um cuidado desses projetos apresentados ao longo da pesquisa com a formação docente, considerado ponto importante para o sucesso das ações empreendidas. Ao se preocupar com o fortalecimento da compreensão e parceria dos professores nos seus objetivos, os projetos tornam-se práticas mais amplas, pois os seus idealizadores e realizadores entendem que o professor é um elo vital no desenvolvimento de qualquer processo educacional que se deseje significativo na relação com a escola e a sociedade. Se o professor não se sentir motivado na realização desses empreendimentos que fogem da sua prática docente diária (muitas vezes desgastada e com pouco espaço para questionamentos), dificilmente suas ações alcançarão as suas propostas iniciais, sejam elas de que natureza forem.

Em uma experiência pessoal de desenvolvimento de projeto artístico-cultural no ambiente escolar, tive que empreender um trabalho de convencimento e motivação dos professores para que estes, cujo cotidiano é assoberbado de afazeres, aderissem aos propósitos do projeto e realmente se dedicassem a “mais” essa atividade, que muitos acreditavam ser mais um “peso” para o trabalho docente. A reinvenção de práticas pedagógicas costuma ser considerada, por alguns professores, como algo penoso e desnecessário. Em um modelo empirista e reprodutivista de ensino, já desgastado para uma visão de mundo contemporânea, os métodos não correspondem a uma construção de pensamento atualizada, coletiva e refletida. A reprodutibilidade de discursos já

não condiz mais com as necessidades do sujeito atual, que constantemente é desafiado a (sobre)viver em um mundo instável.

A arte, nesse sentido, pode colaborar com a construção de uma visão interdisciplinar e pluralizada, que convida o indivíduo a aceitar a diversidade de ideias e dialogar com subjetividades e visões de mundo diferentes da sua, mediatizado por pessoas, situações e lugares, de acordo com as suas experiências pessoais. Por isso que a estreita relação com as instituições culturais pode ser de grande contribuição no que se refere à ampliação de vínculos entre a arte e a educação, e entre a escola e a sociedade. Incentivar os programas educativos com práticas significativas nas instituições culturais deveria ser uma preocupação dos órgãos governamentais ligados à área da educação que, a exemplo do que ocorre na Bélgica e em outros lugares do mundo, contribui efetivamente para um aprendizado diversificado e multidisciplinar.

É baseada nessas considerações que tenho por objetivo futuro empreender projetos que visem desenvolver formações artísticas para professores, principalmente os profissionais atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que, segundo pesquisa realizada por mim de forma assistemática, tem contato incipiente e pouco aprofundado com a área das artes no curso de Pedagogia.

Atualmente me dedico a duas propostas de projeto nesse sentido, nas quais entendo como fundamental proporcionar o contato integral com a obra de arte, na forma de prática, contextualização histórica e fruição estética, nos moldes das abordagens enfocadas na minha pesquisa.

Essas são as “rotas por vir”, que descortinarão travessias que certamente me levarão a enfrentar outros desafios e novas inquietações, provenientes de trajetórias equivocadas e outras promissoras, mas todas essenciais para a compreensão maior do que efetivamente entendo por pesquisa e construção de conhecimento, objetivo maior de todo pesquisador/navegador.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALCÂNTARA, Paulo Henrique Correia. **Do silêncio ao grito: as estratégias do encenador Luiz Marfuz na direção dos jovens do Liceu para o espetáculo *Cuida Bem de Mim***. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro: Bahia, 2009.

ARENDT, Hannah. **La crise de la culture**. Paris: Gallimard, 1972.

AVELAR, Romulo. **O Averso da Cena: Notas sobre Produção e Gestão Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: DUO Editorial, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotski**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

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

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

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

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

CANCLINI, N. García. **Notícias recentes sobre a hibridização**. Revista Cultural de Música número 7, 2003. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm> 12/11/2014 10:15h.

COUTINHO, Rejane; BARBOSA, Anna Mae (orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COUTINHO, Rejane. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular**. In: Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DARRAS, Bernard. **As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.) Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 23-52.

DELDIME, Roger. **Les jeunes au pays du théâtre**. Ed. Lansman: Bruxelles, Belgique, 2006.

DELDIME, Roger. **Théâtre et sociologie em Belgique: entretenien avec Roger Deldime, pour Gilbert David** (entrevista). *Jeu: revue de Théâtre*, nº23 (2), 1982, p. 117-131. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/29392ac>, 26/07/2013, 12:34h

DEPRESBITERIS, Léa. **Estratégias de Mediação: algumas possibilidades para provocar aprendizagem significativa**. Artigo disponível em: http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/page/2012/52294/estrategias_mediacao.doc pesquisado em 02/06/2013, 10:35h

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

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

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

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Perigee Books, 1980.

DIDI- HUBERMAN, Georges. **O anacronismo fabrica a história: sobre a inatualidade de Carl Einstein**. In: ZIELINSKY, Mônica (org. e introd.) et al.. Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 14ª edição. São Paulo: Papyrus, 2003. (coleção Ágere)

EISNER, Elliot W., **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2002.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (Coleção Educação e Arte, vol.6)

GIRÁLDEZ, Andrea. **La Competencia cultural y artística**. Alianza Editorial S.A.: Madrid, 2007.

GITS, Julie. **La formation théâtrale des futurs enseignants en réflexion**. In: Questions de Théâtre: Les formateurs de formateurs et l'initiation théâtrale des jeunes. Ed. Lansman: Bruxelles, mai/2008.

GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. **Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein**. (Dissertação de Mestrado). PPGEdU/ UFRGS. Porto Alegre: março, 2002.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia da arte**. São Paulo: Edusc, 2008.

HELGUERA, Pablo, HOFF, Mônica (orgs.) **Pedagogia do Campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A Encenação Contemporânea como Prática Pedagógica**. In: URDIMENTO - Revista de Estudos pós-graduados em Artes Cênicas do PPGT em Teatro/UDESC. nº 10, p.49-58.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
(coleção Debates)

LALLIAS, Jean-Claude. **Les fondamentaux de l'initiation théâtrale des jeunes**. In: Questions de Théâtre: Les formateurs de formateurs et l'initiation théâtrale des jeunes. Ed. Lansman: Bruxelles, mai/2008

LANGER, Susanne K. **Sentimento e Forma**. coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MASSA, Clóvis Dias. **A elaboração do Simbólico: Imanência e Transcendência no Processo de Recepção Teatral**. In: VI Congresso de Pesquisa e Pós- graduação em Artes Cênicas (ABRACE). 2010.

_____. **Redefinições nos estudos de Recepção/Relação Teatral**. In: Revista Sala Preta. Vol. 08. ECA/USP: São Paulo, 2008. P. 49-54

MARTINS, Ana Maria de Souza, DEPRESBITERIS, Léa, TELLES MARCONDES, Osny. **A Mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. **Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar-pensante**. Espaço Pedagógico: São Paulo, 1992.

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 no Québec**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro: Bahia, 2011.

PALMER, Richard E. **Hermeneuein e Hermeneia – o significado moderno do seu antigo uso**. In: Hermenêutica. Lisboa: Edições 70, 1986.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Daniele Ávila. In: Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. - Vol 1, n.15 (Out 2010) - Florianópolis: UDESC/CEART pág. 107-122.

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

ROCHA, Fernanda Marília. **O hábito habitável**: a experiência de ser espectador. (Dissertação de Mestrado). PPGAC-UFRGS, Porto Alegre: 2012.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Shakespeare enfarinhado**: Teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; BEYER, Hugo Otto. **A mediação no processo de ensino e aprendizagem**. In: Educação em Revista, CEMEP, São Paulo, 2000, p. 09-20.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva e o Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein**: um estudo de caso com mulheres em processo de alfabetização. (Dissertação de Mestrado) São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 22ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO RS. **Lições do Rio Grande**: Linguagens, códigos e suas Tecnologias - Artes e Educação Física. vol. 2. Rio Grande do Sul: Secretaria Estadual da Educação, 2009.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

Les jeunes poussent...

DES CYCLES 1 AUX LYCÉES

CONTES

DIFFÉRENCES

PARCOURS COLLÈGES/LYCÉES

Saison 2014-2015



EPCC Théâtre Foirail Camifolia - Les jeunes poussent ... - Juin 2014



INTRODUCTION

Les jeunes poussent... est un livret réalisé par l'EPCC Théâtre Foirail Camifolia proposant des actions de médiation à mettre en place autour d'œuvres liées au spectacle vivant.

QUEL EST L'OBJECTIF DES ACTIONS DE MÉDIATION CULTURELLE AU THÉÂTRE FOIRAIL ?

Chaque spectacle ou œuvre est une mine de connaissances : un texte, un auteur, une époque, une vision de la société, un engagement, des aspects techniques, des métiers... soit, des enseignements à tirer au niveau du français, de l'histoire, de la philosophie, de l'Histoire des Arts, la musique, de l'économie, de la découverte professionnelle... soit, en fonction du propos, les possibles sont illimités.

Il s'agit d'accompagner un public déterminé à la découverte, à la rencontre d'une œuvre en l'impliquant dans un projet global et une démarche artistique et, plus particulièrement en ce qui concerne les enfants, **de les accompagner vers un parcours cohérent sur temps scolaire.**

COMMENT SONT CONSTRUITES LES ACTIONS DE MÉDIATION ?

Une équipe de salariés et bénévoles se réunit régulièrement pour structurer et proposer des pistes d'exploration auprès des établissements scolaires, en lien avec le projet culturel du Théâtre Foirail et les acteurs du territoire (coordination des bibliothèques, médiathèque, centre social, ...).

La commission souhaite aborder le spectacle vivant comme **un véritable outil d'émancipation qui permet de nourrir l'esprit, l'imaginaire ou de surprendre.** Les enfants, futurs adultes, sont invités à développer leur curiosité vers des œuvres inconnues et à grandir avec la pratique culturelle.

Roger Deldime, sociologue du Théâtre, définit le théâtre comme « un mélange harmonieux d'invention, de questionnement, de complicité, de vivacité et de beauté ».

L'équipe souhaite amener les jeunes spectateurs **à capter toutes ces subtilités**, via les propositions de spectacles faites et les emmener vers ces sensibilités, nécessaires à leur développement personnel et leur imaginaire.

Par la médiation, notre équipe souhaite que les moments partagés soient des outils pédagogiques mais aussi une source de découvertes et d'ouverture.

INTRODUCTION

POURQUOI VENIR AU THÉÂTRE ?

Pour sourire, s'émerveiller, pleurer, réfléchir, s'évader, se connaître soi-même, etc...

Martine Legrand, directrice du Théâtre du Beauvaisis, dit :

« Ce que l'on va voir au théâtre c'est quelque chose de singulier, d'exceptionnel. Le théâtre n'apporte pas de réponse, c'est plutôt un art pour cultiver les questions. »

Toutes les questions que peuvent susciter le spectacle doivent se présenter comme un terrain de jeu, une leçon particulière. Pour cultiver, avant et/ou après la représentation ces questions, vous trouverez dans la rubrique « ***pour prolonger le travail en classe*** » des propositions d'exercices ou d'ateliers à travailler à l'école.

Les élèves pourront appréhender différemment leur venue au théâtre et leur rencontre avec le spectacle.

Le fond du propos ou bien la forme utilisée dans la représentation sont **autant de supports pour enrichir une réflexion, être un exemple pour un cours, constituer une leçon.**

Ce livret vous aiguille - tout comme les livrets pédagogiques préparés par les compagnies ou les éditeurs, disponibles pour certains spectacles.

Si d'autres projets ou idées fleurissent dans vos établissements, n'hésitez pas à venir les partager avec l'équipe du Théâtre Foirail qui reste à votre écoute pour construire et y apporter des éléments complémentaires.

Des ateliers complémentaires, en lien avec les associations locales, sont possibles. Par exemple :

- ateliers de percussions avec l'association Bloco Chango
- visite de l'exposition du salon de l'automne.

CONTES

☉ Moyennes et grandes sections

L'histoire des 3 ours : the story of the three bears
Cie Piment Langue d'Oiseau

jeudi 15 et vendredi 16 janvier à 9h45 et 10h45

Options semaine 6 selon les réservations

Spectacle à partir de 3 ans | Durée : 40 min

Les représentations se dérouleront dans les écoles.

Il était une fois, trois ours, un grand, un moyen et un petit qui vivaient dans une maison au milieu de la forêt. Un jour, en attendant que leur repas refroidisse, ils décident d'aller faire une petite promenade. Pendant ce temps là, quelqu'un a pénétré dans leur maison...

Une histoire à suivre comme une enquête pour tous, à partir de trois ans.

Comment se faire comprendre quand on ne parle pas la même langue ? Cette question est aussi au cœur de l'intrigue.

Cette création bénéficie du soutien de l'EPCC Théâtre Foirail Camifolia.



✎ Pour prolonger le travail en classe

- Visite du théâtre
- **Présentation avant représentation** : l'affiche, la bibliothèque de « Boucle d'Or », explication de la conception du spectacle, les métiers du théâtre, évocation des choix de mise en scène et de jeu.
- Possibilité d'axer la rencontre sur **La langue des signes et sur l'anglais**
- Intervention en classe sur **le jeu théâtral** : les différents personnages > Boucle d'Or, la vagabonde, les 3 ours, les éléments de la forêt, les démarches, les voix, les émotions et les sentiments des personnages
- Possibilité de travail sur le théâtre d'objet, l'imaginaire, le théâtre d'ombres, le bruitage
- Bords plateau après représentation

CONTES

🕒 CP, CE

Perce neige et les 3 ogresses / Cie Spectabilis

jeudi 8 janvier à 10h15 (option à 14h15 selon les réservations)

*D'après l'œuvre de Gaël Aymon, illustrée par Peggy Nille
Spectacle à partir de 5 ans | Durée : 50 min*

Il était une fois ... un prince joli et délicat appelé Perce Neige qui refuse de se battre.
Il était une fois ... une princesse avide d'aventure et de liberté qui refuse de se marier.
Sur scène, dans un univers associant théâtre, musique, magie, pop-up et cartes à jouer, deux comédiens-conteurs et un musicien-magicien jouent l'épopée des deux jeunes personnages.
Inspiré librement de Blanche-Neige, Perce-Neige reprend les codes du conte en inversant les rôles pour offrir un récit moderne et rocambolesque.

Cette création bénéficie du soutien de l'EPCC Théâtre Foirail Camifolia.

Pour prolonger le travail en classe

- Présentation du spectacle en classe
- Visite du théâtre adaptée au cycle



CONTES

🕒 CM2

PCR à l'Ouest / Cie Piment Langue d'Oiseau Représentations du 23 au 27 mars

*Spectacle à partir de 8 ans / Durée : 35 min
Les représentations se dérouleront dans les écoles.*

D'après le conte de Charles Perrault « Le Petit Chaperon Rouge », 1697
Le célèbre conte de Perrault dans une deux mille cinq centième version !
Où la comédienne joue tous les personnages,
Où l'on oublie qui est le loup, la grand-mère ou la galette,
Où l'arbre cache la forêt,
Où comme dans les westerns, le temps s'étire et les ombres s'animent,
Où la petite fille mesure tantôt 2 cm, tantôt 1m75,
Où la grand-mère cache bien son jeu,
Où l'habit ne fait pas le loup,
Où il y a de la fumée sans feu,
Où le monde tourne sur un vieux vinyl qui craque ...
Où il était une fois ...
Complètement à l'ouest !



Pour prolonger le travail en classe

- Visite du théâtre
- Découverte du conte inspiré du spectacle
- **Présentation avant représentation** : l'affiche, la bibliothèque du *Petit Chaperon Rouge*, explication de la conception du spectacle, les métiers du théâtre, évocation des choix de mise en scène et de jeu.
- Intervention en classe sur **le jeu théâtral** : les différents personnages
- Possibilité de travail sur le théâtre d'objet, l'imaginaire, le théâtre d'ombres, le bruitage
- Bords plateau après représentation

🕒 Petites et moyennes sections

Petit-Bleu et Petit-Jaune / Cie Le Gestuaire Danse-Théâtre

Jeudi 29 et vendredi 30 janvier à 9h45 et 10h45

Spectacle pour les 2-6 ans / Durée : 25 min

Un spectacle adapté du célèbre album de Léo Lionni
« Petit-Bleu a beaucoup d'amis. Mais son meilleur ami c'est Petit-Jaune ! »
L'un et l'autre...Toi et Moi... Bleu et Jaune... plus rien n'est comme avant.
Personnages de papier, jeux de doigts, coucou-caché... un univers coloré pour un décor intimiste et épuré, une création sonore délicate et ludique.
Les différences se mêlent, on devient autre en restant soi-même... et on n'en sort pas indemne. Une histoire magique qui nous fait toujours devenir différents.

DIFFÉRENCES



🔗 Pour prolonger le travail en classe

- Présentation du spectacle en classe
- Découverte du livre inspiré du spectacle
- Visite du théâtre adaptée au cycle
- **Différence sur le plan physique** : petit et grand, garçon et fille
- **Différences sur les contraires** : être en mouvement, être en arrêt, aller vite, aller doucement
- **Différences sur les couleurs** : en lien avec le spectacle, l'interculturel, jouer à reconnaître les couleurs, jeux avec les personnages du spectacle
- Une **mise en jeu de l'endroit** où il se trouve au regard de l'époque
- Un travail centré **dans le collectif** en intégrant les différences des uns et des autres.

☉ Moyennes et grandes sections

L'histoire des 3 ours : the story of the three bears

Cie Piment Langue d'Oiseau

jeudi 15 et vendredi 16 janvier à 9h45 et 10h45

Options semaine 6 selon les réservations

Spectacle à partir de 3 ans | Durée : 40 min

Les représentations se dérouleront dans les écoles.

Il était une fois, trois ours, un grand, un moyen et un petit qui vivaient dans une maison au milieu de la forêt. Un jour, en attendant que leur repas refroidisse, ils décident d'aller faire une petite promenade. Pendant ce temps là, quelqu'un a pénétré dans leur maison...

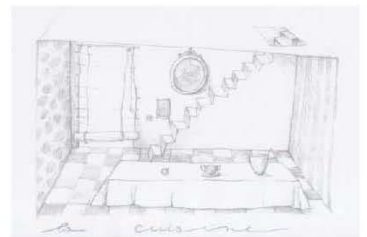
Une histoire à suivre comme une enquête pour tous, à partir de trois ans.

Comment se faire comprendre quand on ne parle pas la même langue ?

Cette question est aussi au cœur de l'intrigue.

Cette création bénéficie du soutien de l'EPCC Théâtre Foirail Camifolia.

DIFFÉRENCES



➤ Pour prolonger le travail en classe

- Visite du théâtre adaptée au cycle
- Découverte du livre inspiré du spectacle
- **Présentation avant représentation** : l'affiche, la bibliothèque de « Boucle d'Or », explication de la conception du spectacle, les métiers du théâtre, évocation des choix de mise en scène et de jeu.
- Possibilité d'axer la rencontre sur **la langue des signes et sur l'anglais**
- **Intervention en classe sur le jeu théâtral** : les différents personnages > Boucle d'Or, la vagabonde, les 3 ours, les éléments de la forêt, les démarches, les voix, les émotions et les sentiments des personnages
- Possibilité de travail sur le théâtre d'objet, l'imaginaire, le théâtre d'ombres, le bruitage
- Bords plateau après représentation

© CP, CE

DIFFÉRENCES

Perce neige et les 3 ogresses / Cie Spectabilis
jeudi 8 janvier à 10h15 (option à 14h15 selon les réservations)

D'après l'œuvre de Gaël Aymon, illustrée par Peggy Nille
Spectacle à partir de 5 ans | Durée : 50 min

Il était une fois ... un prince joli et délicat appelé Perce Neige qui refuse de se battre.
Il était une fois ... une princesse avide d'aventure et de liberté qui refuse de se marier.
Sur scène, dans un univers associant théâtre, musique, magie, pop-up et cartes à jouer, deux comédiens-
conteurs et un musicien-magicien jouent l'épopée des deux jeunes personnages.
Inspiré librement de Blanche-Neige, Perce-Neige reprend les codes du conte en inversant les rôles pour offrir un
récit moderne et rocambolesque.

*Cette création bénéficie du soutien de l'EPCC Théâtre Foirail
Camifolia.*

Pour prolonger le travail en classe

- Présentation du spectacle en classe
- Visite du théâtre
- Lecture du livre inspiré du spectacle



👁 CE, CM

Rose / Le mouton carré

vendredi 27 mars à 10h15 (option à 14h15 selon les réservations)

*Une adaptation du roman de Colas Gutmam (éd. L'Ecole des Loisirs)
Spectacle de 7 à 77 ans | Durée : 1h*

Rose parle comme une nouille.

Dans sa bouche, les grandes personnes deviennent des lampadaires, les bisous des ventouses et les chats des moustaches à cul. Les médecins disent que Rose est une petite fille très intelligente, très émotive, avec un énorme défaut de langage.

Alors elle s'entraîne sur le chemin de sa nouvelle école : «Bonjour, je m'appelle Rose et je suis nouvelle.» Mais face à la classe, ça donne : « Bon levant, je suis neuve, et mon nom d'avant est Rose.» Et tout le monde la regarde comme une bête curieuse.

Mais Rose n'a pas la langue dans sa poche...

Sur scène, des fils sont tendus.

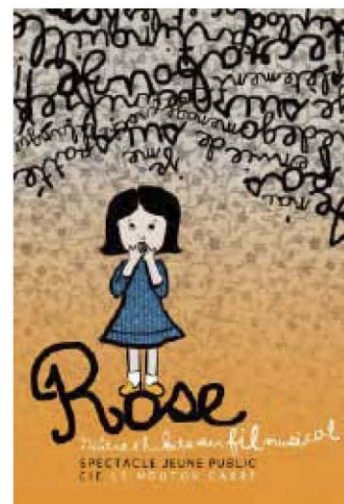
Sur ces fils viennent s'accrocher les personnages qui peuplent la vie de Rose.



Pour prolonger le travail en classe

- Présentation du spectacle en classe
- Lecture du roman inspiré du spectacle
- Visite du théâtre

DIFFÉRENCES



EN LIEN AVEC LE VOYAGE LECTURE

🕒 Petites sections au CP

La drôle de maison / Cie L'Arbre Potager

Lundi 4 et mardi 5 mai à 10h15 et 14h15

Spectacle à partir de 2 ans / Durée : 35 min

Derrière les murs d'une drôle de maison, une fabrique un peu spéciale, celle des humeurs et des émotions. Six appartements s'ouvrent au gré du spectacle et nous laissent entrevoir l'univers singulier de curieux personnages. Sous nos yeux, ces instantanés de vie se transforment tour à tour en tableaux poétiques et farfelus, le banal devient étonnant, les sons s'enchaînent, s'assemblent. Sans un mot, en images, avec douceur et par magie, cette drôle de maison nous joue sa musique.

En lien avec le voyage lecture 2014 proposé par la coordination des bibliothèques de la région de Chemillé.



✍ Pour prolonger le travail en classe

- Présentation du spectacle en classe
- Visite du théâtre en fonction des cycles
- Atelier fabrication de papier – à partir de 3 ans
- Atelier d'initiation aux ombres chinoises – à partir de 3 ans
- Atelier de création et d'impression d'affiche en sérigraphie – à partir de 6 ans
- Atelier musical – à partir de 6 ans
- Chansons d'hier et d'aujourd'hui – à partir de 6 ans
- Atelier d'écriture – à partir de 7 ans
- Atelier d'écriture + livre créatif – à partir de 7 ans

Autour du conte...

PCR à l'Ouest / Cie Piment Langue d'Oiseau

Spectacle à partir de 8 ans / Durée : 35 min

Les représentations se dérouleront dans les écoles.

D'après le conte de Charles Perrault « Le Petit Chaperon Rouge », 1697
 Le célèbre conte de Perrault dans une deux mille cinq centième version !
 Où la comédienne joue tous les personnages,
 Où l'on oublie qui est le loup, la grand-mère ou la galette,
 Où l'arbre cache la forêt,
 Où comme dans les westerns, le temps s'étire et les ombres s'animent,
 Où la petite fille mesure tantôt 2 cm, tantôt 1m75,
 Où la grand-mère cache bien son jeu,
 Où l'habit ne fait pas le loup,
 Où il y a de la fumée sans feu,
 Où le monde tourne sur un vieux vinyl qui craque ...
 Où il était une fois ...
 Complètement à l'ouest !

La compagnie pourra intervenir en amont et en aval de la représentation.

Pour prolonger le travail en classe

Outre les enseignements balisés par le programme de 6^e, il nous paraît intéressant d'approcher le conte par le spectacle vivant. L'imaginaire commun s'ancre qu'on le veuille ou non sur des symboliques puisées dans les mythes, les religions, et les contes traditionnels.

Le spectacle *PCR à l'Ouest* de la compagnie Piment Langue d'Oiseau - sans artifice ni recherche d'effets, avec la seule force du jeu théâtral et le génie d'une mise en scène sobre - parvient à donner au *Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault une couleur résolument contemporaine. Le texte n'a subi aucune modification.

PARCOURS COLLÈGES/LYCÉES





Autour de ce spectacle, on peut aborder par exemple :

- le trame narrative du conte,
- l'apport de la mise scène,
- les ressorts comiques dans un récit tragique...

Il est également envisageable d'aborder le sens même du « Petit Chaperon Rouge », cet avertissement de Charles Perrault aux jeunes filles afin que celles ci sachent se prémunir des « prédateurs »...



Suggestion de parcours

1 h : Visite du Théâtre Foirail avec le médiateur culturel

Découverte de l'architecture et de l'histoire des Théâtre

1h30 : Ateliers en classe avec La Cie Piment Langue d'Oiseau [2 €/élève]

Jeu théâtral sur le corps et la voix, exploration des différents personnages du conte

50 min : Séance *Le PCR à l'Ouest* + échanges avec les artistes [5 €/élève]

1h : atelier critique avec le médiateur culturel en classe



Autour de la différence

PARCOURS COLLÈGES/LYCÉES

Passés au rouge / Le Bibliothéâtre

Mardi 13 janvier à 10h15 et 14h15

Second volet du triptyque Nos LIMITES

D'après Johnny de Martine Pouchain et six autres écrivains françaises pour la jeunesse
Spectacle à partir de 12 ans | Durée : 1h

« Je n'ai pas pris ta défense, Johnny, ça ne m'a même pas effleuré, de la prendre. J'avais déjà assez de mal avec moi depuis toujours... » (Johnny, Martine Pouchain)

A partir de faits réels, le collage drama-littéraire de six autres récits d'écrivaines interroge le processus de construction du libre-arbitre chez les jeunes gens, raconté par quatre adultes-parents concernés : comment ça commence dans la vie le franchissement des limites que les grands nous définissent... « Désobéir et mentir » cela participe du « grandir »... ; ensuite « voler », ou bien « jouer à des jeux-de-mains », cela entre dans la sphère de l'autre et peut dérapier très vite... ; et puis trouver un copain qui sert de « souffre-douleur » pour jouer ou s'affirmer dans le groupe, cela peut entraîner des conséquences irréversibles... Mais alors comment et quand est-ce qu'on choisit et qu'on sait... : jusqu'où ça va trop loin ?

Le spectacle est en création depuis novembre 2014.



Pour prolonger le travail en classe

Nous avons découvert le travail du Bibliothéâtre avec *La Photo de Sixième*, pièce que nous envisagions de programmer afin d'aborder la question de l'altérité et des limites parfois franchies vers le non-respect et des identités et des individus.

Avec *Passés au Rouge*, le Bibliothéâtre monte le ton d'un cran pour nous exhorter à ne jamais perdre de vue que nous sommes tous des êtres humains issus d'une même humanité, appartenance qui nous oblige à une bienveillance vers l'autre. Le Bibliothéâtre créera *Passés au Rouge* à l'automne 2014 à l'occasion d'une résidence au Carroi à la Flèche.

Au-delà d'une certaine résonance avec le programme d'éducation Civique de 5^e, le Bibliothéâtre nous propose une œuvre résolument théâtrale, avec la possibilité d'aborder :

- l'adaptation de textes romanesques à la scène,
- le travail de la mise en scène,
- le travail sur les lumières.

Suggestion de parcours

1 h : Visite du Théâtre Foirail avec le médiateur culturel

Découverte des espaces du Théâtre, les équipes, l'organigramme, les métiers techniques

1h30 : Ateliers en classe avec le Bibliothéâtre [2 €/élève]

Découverte de l'œuvre, du travail d'adaptation, des métiers de comédiens, metteurs en scène.

1h30 : Séance *Passés au rouge* + échanges avec les artistes [5 €/élève]

1 h : atelier critique avec le médiateur culturel en classe

🕒 Autour des musiques improvisées versus tubes des grandes ondes

Kind of Pop en parallèle du Camilliacus Jazz Festival

PARCOURS COLLÈGES/LYCÉES

Projet pour les collèves et lycées

Kind of Pop c'est un projet qui propose une approche novatrice du jazz : un concert où le répertoire est entièrement constitué de tubes diffusés sur les grandes ondes réarrangés en version jazz. Emmené par un collectif de quatre musiciens de la scène jazz nantaise rassemblés pour l'occasion, ce concert permet de comprendre la structure des morceaux jazz et de s'initier au langage jazzistique. Plus qu'un concert pédagogique, Kind of Pop illustre une généralité : dans le jazz la reprise est une pratique habituelle utilisée depuis toujours par les musiciens.

P *Pour prolonger le travail en classe*

L'énergie des musiciens et le plaisir manifeste qu'ils ont à reprendre un *Toxic* de Britney Spears, par exemple, donne à ce concert des couleurs festives, et en font un moment simple d'une véritable ouverture culturelle.

En plus du concert, le parcours découverte peut comprendre une séance d'écoute de 1h en classe et/ou un atelier pratique de 2h « Make you own Jazz Cover ».

P *Suggestion de parcours*

1 h : Visite du Théâtre Foirail avec le médiateur culturel

Découverte des disciplines du spectacle vivant et des métiers de la création

1h30 : Concert pédagogique « Kind of Pop » au Théâtre Foirail [5 €/élève]

1h : Séance d'écoute en classe animée par un musicien [2 €/élève]

2h : Atelier pratique avec la création d'une reprise d'un morceau grâce à Ableton Live (MAO).



🕒 Vers le théâtre contemporain

PARCOURS COLLÈGES/LYCÉES

Neuf petites filles / Collectif Platok

Jeudi 9 avril à 10h15 et 14h15

Collèges/lycées

Le collectif Platok choisit des œuvres contemporaines, récemment primées qui rendent compte des enjeux de notre modernité. Que racontent nos histoires en ce début de siècle ?

Autour d'écritures nouvelles et fortes, qui interrogent le monde dans lequel nous vivons, les élèves pourront écouter *les Neuf Petites Filles* de Sandrine Roche.

Neuf petites filles qui se retrouvent pour jouer. Les « scènes » sont autant de rendez-vous où il s'agit de créer de la fiction, de jouer - et déjouer - les clichés cruels du monde adulte, avec férocité et jubilation.

Et de quoi elles parlent ces neuf petites filles ? D'amour et de sexe, de genre et de famille, d'argent et de codes sociaux. Elles nous piquent nos discours idiots, nos opinions borgnes. Comme les fringues dans l'armoire des parents. Les tournent, les détournent, les tordent, les jettent en l'air pour les rattraper avec les dents. Avec un mélange de cruauté et de drôlerie.



📌 Pour prolonger le travail en classe

La mise en place d'un parcours « Vers le Théâtre Contemporain » se pose dans une actualité où la création sur scène s'avère être de plus en plus complexe, surtout pour les textes de jeunes auteurs contemporains.

Un peu partout en France, en marge des salles de spectacle, des lectures s'organisent afin de **permettre aux textes d'exister**; et d'être donner aux publics.

Avec *Neuf Petites Filles*, par une langue musicale et épurée, Sandrine Roche propose un univers très personnel, dont l'écriture prend en compte les corps et les sensations.

Neuf petites filles jouent à s'inventer des histoires. À tour de rôle, elles livrent leurs souvenirs parfois romancés, leurs craintes, leurs vies rêvées. À travers ce jeu innocent et les thèmes abordés que sont la féminité, la misogynie, le corps de la femme, l'homosexualité, on observe à quel point ces fillettes peuvent être cruelles, ambivalentes, effrayantes de lucidité.

La pièce propose une approche ludique de la langue... une invitation au jeu théâtral et à l'écriture.

Suggestion de parcours

1 h : Atelier « découverte » en classe avec le collectif Platok [2 €/élève]

Choix du texte, trame de l'œuvre, jeux théâtraux

1h30 : Séance de lecture *Neuf Petites Filles* par le collectif Platok - Lieu à définir [5 €/élève]

1 h : Atelier critique avec le médiateur culturel

TARIFS & CONTACTS

- Spectacle : 5 € / élève, gratuit pour les accompagnateurs
- Possibilité de paiement avec le pass'classe pour les lycéens si 2/3 des effectifs de la classe possèdent le pass'classe
- Echange après le spectacle, pendant une résidence : gratuit
- Ateliers en classe (jusqu'à 1h30) : 2 € / élève, au-delà d'1h30, nous consulter
- Visite accompagnée du Théâtre Foirail : gratuit
- Visite d'exposition : gratuit

Ateliers dans l'établissement ou au Théâtre Foirail : tarif à établir en fonction du projet

Cycles 1, 2, 3 :

Emmanuelle Grolleau
 e.grolleau@theatre-foirail-camifolia.com
 Tél. : 02 41 29 50 84 / 06 10 88 46 11

Collèges/lycées :

Hervé Gilles
 h.gilles@theatre-foirail-camifolia.com
 02 41 29 50 91 / 06 34 58 04 51

Date limite d'inscription aux spectacles et ateliers :

le vendredi 3 octobre



JE RÉSERVE

SPECTACLES

COORDONNÉES

Établissement :

Référent :

Adresse :

Code postal : Ville :

Téléphone : Mobile :

E-mail :

SPECTACLE :

Classes	HORAIRE SOUHAITÉ	NOMBRE D'ÉLÈVES	Nombre d'accompagnateurs	Professeur référent

> Gratuité pour les accompagnateurs/chasseurs de bus :

1 accompagnateur pour 4 enfants de cycle 1 // 1 accompagnateur pour 5 enfants à partir du cycle 2

Date et signature :

*Pour que votre réservation de spectacle soit prise en compte merci de renvoyer votre fiche de réservation au Théâtre Foirail Camifolia.
Celle-ci vous sera alors confirmée par un mail de l'équipe du Théâtre.*



JE RÉSERVE

ATELIERS

COORDONNÉES

Établissement :

Référent :

Adresse :

Code postal : Ville :

Téléphone : Mobile :

E-mail :

ATELIER :

Classes	PÉRIODE SOUHAITÉE <i>(à partir de janvier 2015)</i>	NOMBRE D'ÉLÈVES	Nombre d'accompagnateurs	Professeur référent

Date et signature :

*Pour que votre réservation d'atelier soit prise en compte merci de renvoyer votre fiche de réservation au Théâtre Foirail Camifolia.
Celle-ci vous sera alors confirmée par un mail de l'équipe du Théâtre.*



VOTRE VENUE AU THÉÂTRE EN PRATIQUE

- 1 - **Inscrivez** votre classe dès que possible via la fiche de réservation jointe à ce livret. Votre demande de réservation sera validée par un mail de notre équipe.
- 2 - Pour les écoles du territoire de la Communauté de communes de la région de Chemillé Centre, **le transport pour se rendre au spectacle est gratuit**. Notre équipe se charge de transmettre un planning à la Communauté de communes qui organise directement les trajets. **Les services de la Communauté de communes** prendront contact avec vous, quelques semaines avant la représentation pour vous informer des horaires de passages.
- 3 - Prévoyez d'arriver **au moins ¼ d'heure avant le début de la représentation**,
- 4 - À votre arrivée au Théâtre Foirail vous serez accueillis dans le hall par une personne de l'équipe qui :
 - procédera à la **vérification de vos effectifs** classes par classes (élèves et accompagnateurs),
 - vous donnera **les billets et affiches du spectacle**, si elles sont disponibles,
 - vous proposera **d'aller aux toilettes** avant la représentation,
 - expliquera aux élèves **les consignes pour l'entrée en salle**.

Bibliographie / ressources :

- *Apprendre aux jeunes à aimer le théâtre*, Roger Deldime, La montagne magique, centre de sociologie du théâtre
- *Sortir au théâtre à l'école primaire*, Martine Legrand, Scéren CRP Académie d'Amiens
- *Manifeste pour une éducation au théâtre*, Roger Deldime, Lansman, La montagne magique, promotion théâtre
- *Le petit specta(c)teur, manuel illustré à l'usage des enfants qui aimeraient bien aller au théâtre une dimanche après midi d'hiver ou même un mercredi après-midi de printemps...*, TJP, Enjeux
- discussions colloque « Qui de l'œuf ou de la poule ? » THV Saint-Barthélémy-d'Anjou