



IMAGENS DO TEATRO NA ESCOLA: O LUGAR DE ONDE SE VÊ

Mariana Oliveira¹
CAp-UERJ

RESUMO:

Este artigo propõe um percurso que vai do lugar do teatro na escola ao lugar do teatro no mundo. Inicialmente, apresentará a trajetória histórica de inserção das artes na escola brasileira e a visão atual acerca do papel que a disciplina de Teatro deve exercer na educação escolar, tendo em vista a ideia da articulação entre fazer, apreciar e contextualizar. Em seguida, serão apresentadas experiências pedagógicas por mim realizadas com alunos do CAp-UERJ, no ano de 2011. Ela culminou na realização de um filme sobre história do teatro, denominado *Theatron: lugar de onde se vê*. Esse último acabou por revelar importantes traços dos imaginários da comunidade escolar do CAp-UERJ acerca do lugar do teatro na sociedade e no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro na educação – História do teatro – Experiência pedagógica

ABSTRACT:

This paper proposes a route that starts at the place of theater in school and arrives at the place of theater in the world. Initially, it presents Art's historical trajectory of insertion within Brazilian school and the current view of the role that theater as a school subject must exercise in school's education in order to make the link between doing, appreciating and contextualizing. Then it presents educational experiences that I held with students of CAp-UERJ, in 2011. It culminated in a film about the history of theater, called *Theatron: lugar de onde se vê* (*Theatron: the place from where you see*). The latter revealed some important features of CAp-UERJ community's imaginary about the place of theater in society and in the world.

KEYWORDS: Theatre in education – Theatre history – Educational experience

As discussões que desenvolvo neste artigo inserem-se no âmbito de um doutorado em Teatro, por mim realizado, no *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas* da UNIRIO (PPGAC-UNIRIO), cujo projeto intitula-se "Abordagens de história do teatro na escola: das propostas aos meios". Como parte da pesquisa de doutorado, em 2011,

desenvolvi experiências pedagógicas de abordagem de história do teatro com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental e de 1º ano do Ensino Médio do *Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira* (CAp-UERJ). Essas experiências levantaram uma série de questões relacionadas a diferentes imaginários acerca do teatro, cuja riqueza

motivou a escrita deste trabalho.

O texto a seguir divide-se em duas partes: a primeira busca apresentar a nova visão acerca do lugar que deve ocupar a disciplina do Teatro na escola, explicando-a a partir de uma perspectiva histórica e descrevendo o contexto onde se insere o campo empírico abordado na segunda parte do artigo. Nessa, procuro descrever o processo de construção, com alunos do CAp-UERJ, de um filme sobre história do teatro chamado *Theatron: lugar de onde se vê*. A seguir, analiso dados acerca de gostos, hábitos, referências e imaginários relativos ao teatro, levantados por meio de entrevistas feitas para o filme, com pessoas pertencentes à comunidade escolar e através de questionários respondidos por meus alunos em 2011.

1. DO LUGAR DO TEATRO NA ESCOLA

Atualmente, as propostas brasileiras para o Teatro na escola consideram-no área de conhecimento específico. Assim, ele possui conteúdos e objetivos próprios, que abrangem desde a expressão do aluno até sua formação como espectador e conhecedor do teatro, enquanto fenômeno sócio-histórico-cultural de longa tradição. Isso representa a superação da tendência a seu uso instrumental, como elemento facilitador da aprendizagem de conteúdos extrateatrais, pertencentes a outras disciplinas do currículo, e ao estabelecimento de objetivos de ensino excessivamente amplos, tais como a liberação emocional, ou o estímulo à criatividade e à autoexpressão.

Essa antiga maneira de conceber o teatro na escola brasileira vigorou desde os primórdios de sua inserção, ainda na primeira metade do século XX, até muito recentemente. Historicamente, a entrada das artes no meio escolar ganhou força com o ideário da Escola Nova, em voga a partir dos anos

1930¹. Contrapondo-se ao ensino tradicional, esse ideário buscava centrar o processo educacional no próprio aluno, valorizando metodologias que lançassem mão de atividades lúdicas estimuladoras de sua expressão. Desse modo, o teatro na educação escolar adquiriu "*status* epistemológico e importância pedagógica" (JAPIASSU, 2001, p.20).

Com o tempo, porém, as concepções escolanovistas, mal compreendidas e utilizadas, passaram a legitimar práticas de ensino artístico e teatral baseadas no mero "deixar fazer" e na livre expressão do aluno, cuja espontaneidade criadora não deveria sofrer a intervenção do professor. Isso contribuiu para o estabelecimento de conteúdos e objetivos excessivamente vagos para as disciplinas artísticas, esvaziando seu sentido (BARBOSA, 2004; JAPIASSU, 2001; KOUDELA, 2002; SANTANA, 2000).

No que concerne especificamente ao teatro, o quadro foi agravado pela influência que recebemos, no Brasil, do modelo anglo-saxão de teatro-educação, tradicionalmente assentado no *drama*. Esse último estabelecia uma dicotomia entre os elementos artístico e educativo do teatro, optando por trabalhar exclusivamente sobre o segundo, como instrumento de transformação do ensino tradicional (COURTNEY, 2003). Vale notar que tal separação remete à própria etimologia grega dos termos "teatro" e "drama": se *theatron* significa "lugar de onde se vê", referindo-se a uma prática espectadora, *drao* e *dromenon* dizem respeito à "ação", ou seja, ao próprio fazer cênico teatral (KOUDELA, 2000, p.3; 2002, p.25; SANTANA, 2000, p.22). Entretanto, importa

¹ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* data de 1932 e foi redigido e assinado por diversos intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, reformadores da educação pública brasileira.



perceber que a opção por trabalhar apenas sobre o elemento do fazer, no âmbito da educação, não é um procedimento natural, mas representa uma escolha pedagógica feita, historicamente no Brasil, devido à influência da Escola Nova e das vertentes pedagógicas teatrais anglo-saxônicas, tendo perdurado por muitos anos.

Essas eram as tendências prevalentes na área do teatro, e das artes em geral, quando de sua inserção legal na educação básica brasileira. Isso se deu, primeiro, com caráter não obrigatório, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961 (lei 4.024/61; BRASIL, 1961). Dez anos depois, uma nova LDB (lei 5.692/71; BRASIL, 1971) instituiu a obrigatoriedade do ensino de uma atividade educativa chamada Educação Artística nas escolas brasileiras, representando um importante momento de inflexão para as artes na educação deste país. Se, por um lado, a nova lei significava sua inserção definitiva em nossa estrutura escolar, por outro, ela provocava uma série de problemas.

O primeiro deles dizia respeito ao fato de não ter havido planejamento prévio ao lançamento da lei, surpreendendo as instituições de ensino, que tiveram de improvisar maneiras de responder à nova exigência. Inexistindo, à época, professores com formação específica, uma vez que a própria licenciatura na área seria regulamentada somente em 1973, professores de áreas afins (por exemplo: Comunicação e Expressão ou Educação Física) começaram a ser convocados para assumir a atividade. Ou ainda, sob a denominação de Educação Artística, era oferecido Desenho Geométrico, que, na verdade, lidava com conteúdos matemáticos (JAPIASSU, 2001, p.50-51).

Outro problema da lei deriva do caráter polivalente da atividade da Educação Artística, que englobava as linguagens das Artes

Plásticas/Visuais, da Música e do Teatro. Previa-se, assim, um trabalho de difícil realização na "experiência concreta da sala de aula" (SANTANA, 2002, p.248). A polivalência acabou contribuindo para um sério comprometimento da qualidade do ensino das artes nas escolas, como se verifica em descrição feita a partir de pesquisas em escolas públicas de São Paulo durante os primeiros anos pós-1971:

[...] os professores estavam totalmente confusos acerca de metodologia e envolvidos na tarefa de entender seu papel de agentes da polivalência; preocupados em obedecer à legislação, ensinavam – sem saber como – música, teatro e artes plásticas, ao mesmo tempo. Na melhor das hipóteses, o resultado das aulas era um *show* de variedades onde se ouvia disco, gesticulava e desenhava o que se queria. O professor cumpria sua tarefa de animador de auditório, mas continuava ignorando a finalidade da animação (BARBOSA, 1985, p.24).

Diante da extrema dificuldade de realização da concepção polivalente no ensino artístico, a improvisação precária ganhou terreno. Face à inexistência de parâmetros plausíveis e passíveis de execução, o fazer, em geral, inclina-se à perda de sentido.

Resumindo, a falta de planejamento da LDB de 1971, no que toca à inserção definitiva das artes na escola, e sua exigência de polivalência somaram-se à questão da má compreensão e utilização das concepções escolanovistas para o ensino das artes, resultando, afinal, num quadro confuso que comprometeu historicamente a autonomia e os significados das disciplinas artísticas na escola. Se adicionarmos a tudo isso a problemática em torno do *status* da arte e do teatro na sociedade em geral, percebemos a

magnitude dos desafios que as disciplinas artísticas, entre elas, o Teatro, têm tido que enfrentar desde sua implantação no seio da escola brasileira.

Desde 1971 até hoje, algumas conquistas foram alcançadas, através, por exemplo, da LDB de 1996 (lei 9.394/96; BRASIL, 1996), que prevê a obrigatoriedade do "ensino da arte" nos diversos níveis da educação básica, abandonando o termo "educação artística". Além disso, a lei explicita o objetivo desse ensino no sentido de "promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Esse último trecho revela um novo entendimento das artes na educação, agora como área de conhecimento, visando à formação artística e estética dos alunos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a área da Arte (PCN-Arte), no Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) (BRASIL, 1998), confirmam esse avanço, sugerindo conteúdos e objetivos intrínsecos à área. Além disso, reforçam a distinção entre quatro linguagens artísticas, a saber, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, dedicando-lhes seções de texto separadas para tratar de suas especificidades. Na parte comum, os documentos sustentam-se no conceito da Abordagem Triangular, formulado pela educadora Ana Mae Barbosa, durante a década de 1990, para transformar o ensino de artes visuais no Brasil. A nova perspectiva preconiza um enfoque pedagógico baseado na triangulação que caracteriza o próprio conhecimento artístico, articulado pelo fazer, pela leitura das obras de arte e por sua contextualização histórica (BARBOSA, 2004)².

² Em reformulação à sua própria concepção pedagógica, no fim dos anos 1990, Ana Mae Barbosa ampliou o vértice da contextualização histórica para que não ficasse restrito à disciplina da história da arte e pudesse abranger também outros tipos de contextualização, entre os quais o social, o psicológico, o antropológico, o geográfico e o ecológico (BARBOSA, 1998,

Essa triangulação dialoga com mudanças que também vêm ocorrendo na área do ensino de teatro, no sentido da reunião de seus elementos, antes separados: *theatron* e *drao* tendem, agora, a se reintegrar num sistema uno e numa pedagogia que promove experiências centradas, tanto no fazer cênico, quanto no apreciar e contextualizar o teatro. Denis Guénoun (1997) defende a inseparabilidade das partes constituintes do fenômeno teatral, recorrendo a outros termos gregos. Segundo o autor, a *theôria*, que se refere ao campo da visão e da prática espectadora, e a *mimêsis*, atinente à atividade, à representação, à prática cênica, estão necessariamente imbricadas, uma vez que "não existe prática pura" e que, ao mesmo tempo, "a visão (*theôria*) não pode se bastar por si" (GUÉNOUN, 1997, p.41; tradução minha).

Atreladas, já na própria concepção do que vem a ser o teatro, as dimensões do fazer cênico e da experiência do espectador não devem, portanto, ser separadas na educação, como ocorria na antiga tradição do teatro na escola. A disciplina de Teatro, hoje renovada, deve, assim, abranger desde a expressão do aluno até sua formação como espectador e conhecedor do teatro, enquanto fenômeno sócio-histórico-cultural. Tais transformações relativas à maneira de se pensar o teatro na escola explicam, portanto, a afirmação feita no início deste artigo: o Teatro é, hoje, considerado como campo de conhecimento específico. Isso significa que possui conteúdos e objetivos próprios, que devem organizar-se, segundo as orientações atuais, numa articulação triangular, cujos vértices envolvem a produção artística dos alunos e o desenvolvimento de sua capacidade apreciadora e contextualizadora das obras teatrais.

p.37-38). Neste artigo, porém, é a contextualização histórica que será enfocada.

Foi a partir dessa premissa que, no ano de 2011, desenvolvi experiências pedagógicas em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio do *Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira* (CAp-UERJ). Buscando articular, de forma original, a prática cênica com a contextualização histórica teatral, essas experiências acabaram por gerar uma série de resultados que dizem respeito à dimensão da apreciação do teatro e que merecem análise especial.

2. DO LUGAR DE ONDE SE VÊ

Durante o ano de 2011, no CAp-UERJ, algumas turmas de Teatro, três de 8º ano E.F. e uma de 1º ano E.M., e a Oficina de Teatro, opcional e oferecida para ambos os anos escolares, participaram de processos pedagógicos que buscaram articular fazer, apreciar e contextualizar. A pesquisa teve início nas primeiras aulas do ano, com o levantamento dos hábitos, dos gostos e das referências de teatro dos alunos, através de questionários. Prosseguiu lançando mão de diferentes abordagens sobre história do teatro, sempre procurando interligar teoria e prática. Dentre essas abordagens, destaco, neste artigo, a que foi desenvolvida na Oficina de Teatro e no 1º ano E.M., que culminou na realização, com os alunos, de um filme chamado *Theatron: lugar de onde se vê*.

Misto de documentário e material didático sobre história do teatro, esse filme partiu de uma vaga inspiração no *Ricardo III – Um Ensaio*, de Al Pacino (1996). Após assistir a alguns de seus trechos na Oficina de Teatro, começamos a imaginar a forma que poderia ter nossa própria produção. Ela teria início com a realização de entrevistas com diferentes “personagens” da comunidade escolar acerca de sua relação com o teatro: durante algumas semanas, dedicamo-nos a

entrevistar alunos de várias idades, professores de diversas áreas, pessoal da limpeza, o diretor da escola, inspetores, secretárias, funcionários e estagiários.

Em seguida, teve lugar uma segunda etapa da Oficina, que buscou descobrir maneiras pelas quais poderíamos abordar o assunto da história do teatro em nosso filme. Entre os procedimentos utilizados para tanto, estiveram alguns improvisos cênicos em que os alunos criaram a partir do seguinte mote: “uma situação em que saber algo sobre história do teatro poderia ser importante ou mesmo fundamental em sua vida”. Surgiram, desse modo, ideias tais como uma entrevista de emprego, um *quiz show*, uma paquera e, até mesmo, a ameaça de um assassino psicopata, diante da qual saber algo acerca da história do teatro valia a vida da vítima.

Esses improvisos levaram à escrita de cenas que integrariam o filme de modo a emoldurar seções informativas, de caráter didático, sobre história do teatro. Tratar-se-ia de uma maneira de aproximar esse universo da realidade atual e do cotidiano dos alunos. Procuraram-se, em sua composição, elementos que fizessem essa ligação (por exemplo, personagens da *commedia dell'arte* presentes em marchinhas de carnaval). Tais cenas constituiriam verdadeiras estratégias de sedução do espectador para a temática central do filme, ou melhor, uma maneira lúdica de trazê-lo ao assunto.

Assim, faltava apenas organizar a parte do filme com caráter propriamente didático: a escolha das temáticas históricas (comédia de costumes brasileira, teatro grego antigo, *commedia dell'arte*, classicismo francês, William Shakespeare e teatro elisabetano³)

³ Embora, até aqui, tenha me referido apenas a procedimentos realizados na Oficina de Teatro, devo notar que a maior parte da seção do filme referente a William Shakespeare e teatro elisabetano foi feita pela

buscou privilegiar momentos de grande e-fervescência do teatro, momentos de seu “ser em forma”, como disse José Ortega y Gasset (1991, p.20-24). Visava-se fazer compartilhar épocas da história em que muitos textos foram escritos, contou-se com grandes públicos e houve importante repercussão do teatro na sociedade.

Os trechos didáticos exibiram imagens pertencentes à iconografia teatral para ilustrar informações dadas pelos alunos. Esses últimos também atuavam em pequenas passagens de textos teatrais, tais como *Confidências*, de Arthur Azevedo, *Édipo rei*, de Sófocles, *O doente imaginário*, de Molière, e *Hamlet*, de Shakespeare. Eis, portanto, um breve resumo da estrutura e do processo de construção do filme *Theatron: lugar de onde se vê*. Finalmente, o resultado a que chegamos mostrou-se bastante rico, assim como foram diversificados os estilos e as linguagens utilizadas no filme. Exibido algumas vezes na escola (em partes ou em seu conjunto), ele pareceu despertar particular interesse pelo fato de contar com a participação da própria comunidade escolar. Assim, remetendo ao teatro como fenômeno sócio-histórico-cultural de longa tradição, ele acabou, em certa medida, também tendo como temática aquele microcosmo da sociedade e sua relação com o teatro.

Nesse sentido, a análise da parte documental do filme contribui para discussões acerca do eixo da apreciação teatral, levantando diferentes hábitos, gostos, referências e imaginários relativos ao teatro presentes em nossa sociedade. Por exemplo, verifica-se que, embora a ampla maioria dos entrevistados afirme gostar de teatro, alguns nunca tiveram a oportunidade de assistir a um espetáculo, muitos não se lembram da

última vez em que o fizeram e outros tantos dizem frequentar “pouco” teatro ou “menos do que gostariam”.

Isso apenas remete à já muito discutida crise de público há décadas vivida pelo teatro, não somente no Brasil, mas talvez de forma mais grave entre nós, uma vez que, como afirmava Anatol Rosenfeld, mesmo antes da expansão e do estabelecimento da concorrência das indústrias culturais, nunca se constituiu em nosso país “um amplo público habituado a frequentar teatros” (2008, p.245). Em certa medida, inclusive, esse é um dos motivos que hoje impulsionam projetos de formação de espectadores, baseados na necessidade de democratização do acesso ao teatro. Acredita-se que: “Ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo” (DESGRANGES, 2010, p.33), ainda que possamos imaginar que gostamos, como no caso de alguns dos entrevistados do filme.

No que concerne ao gosto do público, outro traço brasileiro bastante característico é a preferência pela comédia, o gênero escolhido pela maior parte dos entrevistados ao responderem à pergunta: “Que tipo de peça você mais gosta de assistir?”. Esse também foi o dado encontrado na análise de 104 questionários preenchidos por meus alunos de 8º ano E.F. e 1º ano E.M. no início do ano letivo de 2011: 69 % dos estudantes que já tinham ido ao teatro afirmaram gostar mais de assistir comédias e/ou peças de humor⁴.

Historicamente, o próprio mercado teatral brasileiro tendeu à hegemonia do gêne-

turma do 1º ano E.M., projeto a que dedicamos todo nosso último trimestre do ano.

⁴ Dos 104 alunos, apenas 13 afirmaram que nunca tinham ido ao teatro (eles iriam, então, pela primeira vez, durante o ano letivo, em atividade da disciplina de Teatro). É curioso que, entre esses alunos, 9 tenham respondido que também gostavam mais de assistir comédia.



ro cômico, que estabeleceu, entre nós, uma forte tradição – senão a “única”, se concordarmos com o historiador de teatro Décio de Almeida Prado (1999, p.117). A comédia de costumes, nascida com Martins Pena, ainda no século XIX, é frequentemente designada como marco de fundação e de formação do teatro nacional (MAGALDI, 1997, p.42) e as explicações para que tal tradição tenha tido continuidade no tempo são bastante diversas. Se o próprio gosto do público constitui a primeira e mais simples delas, também se atribui importância ao caráter original de nossas comédias frente ao que se importava do exterior, a uma suposta adequação entre forma cômica e contexto local e, até mesmo, à hipótese controversa de que a alma nacional seja propensa à comicidade (AMORA, 1966; ARÊAS, 1987; MAGALDI, 1997).

Vale notar, entretanto, que, a despeito da possível herança histórica do gosto nacional pela comédia, os entrevistados do filme não mostraram conhecer a comédia de costumes brasileira oitocentista. Por exemplo, quando solicitados a “citar o nome de um dramaturgo de que já tivessem ouvido falar”, nenhum deles fez menção aos comediógrafos considerados “fundadores” do teatro nacional. Isso apenas corrobora a afirmação da historiadora teatral Tania Brandão, segundo a qual, “o mercado é cômico e seus patronos são grandes desconhecidos. Ninguém conhece Martins Pena, Arthur Azevedo ou França Júnior. [...] Escassamente editados, escassamente representados, eles estão muito longe de ser patrimônio comum a todos [...]” (BRANDÃO, 1984, p.52).

O desconhecimento de nossos dramaturgos históricos deve-se a problemáticas complexas, cujos fatores não poderiam ser todos listados aqui. Destaco, porém, alguns pontos: primeiro, a desvalorização duradoura da produção nacional frente à estrangeira;

segundo, a hierarquização dos gostos artísticos nacionais, tendo ficado o teatro preterido pelo romance e pela poesia; e terceiro, a inserção tardia e a abrangência limitada do teatro na escola brasileira⁵. Segundo Sábato Magaldi, em seu *Panorama do teatro brasileiro*: “Ninguém, infelizmente, nos ensinou a amar o teatro brasileiro” (1997, p.11-12).

As referências nacionais, quando aparecem entre os entrevistados, são mais recentes e de maior repercussão nas indústrias culturais: os dramaturgos brasileiros lembrados foram Dias Gomes, Domingos de Oliveira e Miguel Falabella. Isso se associa ao fato de ter surgido, em alguns momentos das entrevistas, a identificação de teatro com televisão, em frases do tipo “gosto de teatro, tanto é que gosto de novelas”. Nos questionários preenchidos pelos estudantes no início do ano letivo, as menções à televisão também não são raras, principalmente em resposta à pergunta sobre o que sabiam acerca da história do teatro. Encontram-se afirmações tais como: “Atualmente o teatro é um dos caminhos para chegar nas TVs”; “muitos atores famosos que aparecem em novelas começaram no teatro”; “muitos atores e atrizes da televisão trabalham no teatro”; “[o teatro] começou na Grécia e se espalhou pelo mundo, deu origem às novelas, filmes e programas”; e, até mesmo, “eu acho que tudo começou quando alguém quis imitar algum clássico da TV”.

Comparativamente, se as referências ao

⁵ A LDB de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica”, sem estabelecer qualquer previsão para o oferecimento das diferentes linguagens artísticas. As instituições de ensino cumprirão a lei, desde que ofereçam pelo menos uma disciplina artística, podendo ser a mesma para todos os anos escolares. No Brasil, o Teatro tem menor inserção na escola do que as Artes Plásticas e a Música.



teatro brasileiro tenderam a ser relativamente recentes e ligadas à televisão, aquelas feitas ao teatro europeu, mais frequentes que as primeiras, foram de cunho principalmente histórico: nos questionários, grande número de alunos reconheceu a longa tradição do teatro, muitos citando a Grécia antiga como local e época de seu surgimento, assim como fizeram alguns dos entrevistados do filme. Entre esses, o dramaturgo mais referido foi William Shakespeare, provavelmente o nome mais conhecido da dramaturgia internacional. Não à toa, ele também representa, até hoje, a mais extensa e desenvolvida área de pesquisa em história do teatro no mundo.

De forma sintomática, o texto teatral mais citado foi *Romeu e Julieta*, assim como foram significativas, nos questionários, as alusões tanto a ele quanto a *Hamlet*, através de desenhos dos alunos para ilustrar o que imaginavam ser o teatro ou uma situação teatral. Além dos casos de referência explícita (por exemplo: a fala "ser ou não ser, eis a questão" ou o título da peça escrito em alguma parte do desenho), houve outros mais sutis, porém igualmente evidentes, com a emblemática imagem de uma moça no balcão diante de um rapaz ajoelhado no jardim.

Tendo o filme sido realizado numa escola, é interessante que também tenha aparecido a percepção do teatro como prática estimuladora da expressão – identificada na primeira seção deste texto a partir da tradição escolanovista. Essa percepção está presente entre as respostas dos entrevistados para a pergunta "O que é teatro?" (por exemplo: "teatro é uma forma de você se expressar", "é você se soltar"). Outro entendimento formulado foi o de que teatro é "uma maneira de aprender", "de instruir". Possivelmente, nesse mesmo sentido, as palavras "conhecimento" e "cultura" foram citadas algumas vezes.

FIGURA 1: "Desenhe um teatro (ou uma situação teatral) no quadro abaixo"



Desenho do aluno Thor H.C., do 8º ano E.F., para representar sua ideia de teatro, em questionário de pesquisa proposto às minhas turmas no início do ano letivo de 2011.

A aproximação do teatro com uma dimensão pedagógica revelou-se ainda mais forte nos questionários, onde se encontram diversas referências a conceitos e valores relativos à prática do teatro na escola. Por exemplo, entre palavras citadas por livre associação com o termo "teatro"⁶: "concentração", "dedicação", "entrosamento", "coletividade", "conjunto", "criatividade", "imaginação", entre outras. Tal compreensão explicita-se também quando os alunos buscam definir o que é teatro: "poder expressar sua criatividade, imaginação", "onde você pode mostrar o que você sente [...] quem você é de verdade sem ter medo que as pessoas o critiquem", "o teatro trabalha com a timidez, coordenação e improviso", "onde você pode se sentir à vontade, ser criativo, espontâneo e acima de tudo ser e se sentir livre". O caráter eminentemente prático da disciplina teatral surge, assim, intensamente. Nesse

⁶ O primeiro enunciado do questionário pedia: "Escreva as 4 (quatro) primeiras palavras que lhe vem à mente quando pensa em TEATRO".



sentido, vale ainda notar que, numa correlação menos explícita com o universo do teatro na escola, noções contíguas à de "atuação"⁷ foram as mais presentes na livre associação de palavras, representando 75 das 416 citações de palavras. Talvez isso se relacione, em certa medida, com o fato de que a tradição mais duradoura do teatro na escola brasileira tenha se assentado exclusivamente na prática cênica, nos jogos e nos improvisos.

Esse é, afinal, o imaginário prevalente e a expectativa maior dos estudantes em relação às aulas de Teatro na escola: fazer teatro, atuar, improvisar, montar uma peça. Sobre esse assunto, vale mencionar um interessante dado revelado pelos questionários preenchidos pelos 13 alunos da turma de 1º ano E.M. de 2011, no início do ano letivo. À pergunta "Com que frequência você assiste a peças de teatro?", mais da metade (7) assinalou a opção "não costumo ir ao teatro", 4 marcaram "pelo menos uma vez por ano" e 2, "pelo menos uma vez em 6 meses". Isso remete à percepção de Denis Guénoun acerca da crise do teatro, explicitada logo no início de sua obra *Le théâtre est-il nécessaire?*: ao mesmo tempo em que há menos espectadores, existem mais pessoas querendo praticar teatro (GUÉNOUN, 1997, p.11). Assim, a pergunta que move o autor é: em que consiste a necessidade do teatro?

Evidentemente, múltiplas são as respostas possíveis. Opto, porém, por retomar, a título de conclusão, a análise dos discursos presentes na parte documental do filme *Theatron: lugar de onde se vê*, produto que, além de ter motivado processos pedagógicos que tratam do teatro como fenômeno sócio-histórico-cultural, gera, mesmo depois

de concluídos os processos, uma série de questionamentos acerca do teatro, ainda nessa dimensão alargada.

Uma forte recorrência entre os entrevistados do filme é a identificação do teatro com a ideia de diversão. Numa análise superficial, a palavra parece ser utilizada na acepção comum de "entretenimento" ou "passatempo", acompanhada eventualmente de outros termos, tais como "lazer", "prazer", "noite" e "jantar". Entretanto, a ideia de diversão vai, possivelmente, além disso, avizinando-se de expressões também citadas tais como "fantasia", "sonho", "imaginação". Para tanto, evoco a etimologia apresentada por Ortega y Gasset para a palavra diversão, que seria a "volta ou *versão* de nosso ser para o ultravital ou irreal" (1991, p.51). O teatro da diversão seria, nesse sentido, o equivalente do que são os quadros para Mário Quintana: "janelas abertas para o outro mundo deste mundo" (QUINTANA, 2008). Ou, nas palavras de um dos alunos do 8º ano E.F., "viver o irreal, ser alguém que você não é".

Diante da realidade imposta de um mundo que, *a priori*, não escolhemos, a *diversão*, enquanto "ida ao mundo irreal", seria um momento de suspensão da seriedade e da gravidade da vida, de descanso do "peso da existência". E, nesse sentido, seria algo "consustancial à vida humana", não acidente, nem "algo de que se possa prescindir" (ORTEGA Y GASSET, 1991, p.51-52). Eis, portanto, para Ortega y Gasset, em que consiste a necessidade do teatro, a qual, vale observar, pode ser compreendida tanto na dimensão do fazer quanto na do apreciar.

Em suma, o percurso trilhado por este artigo foi da discussão do lugar do teatro na escola, à reflexão do lugar do teatro no mundo. Inicialmente, apresentou-se a nova visão do papel que a disciplina teatral deve

⁷ As palavras citadas foram: "ator", "atriz", "atores", "atuação", "atuar", "interpretação", "interpretar", "representação", "representar" e "contracenar".



exercer na educação escolar, com conteúdos e objetivos próprios e específicos. Para tanto, retomou-se brevemente, a trajetória histórica de inserção das artes na escola, pontuando, nesse processo, a questão da influência do ideário da Escola Nova e das vertentes pedagógicas anglo-saxônicas do *drama*, as características e as consequências das regulamentações para essa inserção e, finalmente, as tendências atuais, representadas na LDB de 1996, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a área da Arte, no conceito da Abordagem Triangular, de Ana Mae Brabosa, e na vontade de reunião, no que concerne ao teatro, de seus elementos constituintes fundamentais, o *theatron* e o *drao*, a experiência espectral e a prática do fazer cênico. As artes e o teatro na escola, hoje, estão diante do desafio de construir processos pedagógicos que articulem a produção artística dos alunos com o desenvolvimento da capacidade de apreciação e de contextualização das obras de arte.

Foi esse o espírito que me conduziu, em 2011, à realização de experiências na Oficina de Teatro e em turmas de 8º ano E.F. e 1º ano E.M. do CAP-UERJ, que culminaram no filme *Theatron: lugar de onde se vê*. Esse último, além de resultado de processo pedagógico que abordava o objeto teatro, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, foi revelador, como visto na segunda seção deste texto, de representações atuais acerca de seu lugar na sociedade. As relações com o teatro, estabelecidas por parte da comunidade escolar do CAP-UERJ, tenderam a convergir com ideias já antes afirmadas e desenvolvidas por teóricos e historiadores de teatro. O histórico de inserção e a tradição pedagógica da disciplina teatral na escola brasileira também marcaram algumas das visões acerca do que é teatro, especialmente, para os estudantes.

Tendo partido da ideia inovadora de um trabalho pedagógico que articule fazer, a-

preciar e contextualizar teatro, numa proposta que busca redimensionar a própria imagem da disciplina teatral na escola, as experiências realizadas acabaram por fornecer traços de imaginários, acerca do teatro, presentes em nossa sociedade. O teatro na escola, afinal, mostrou sua vinculação com o teatro inserido na realidade do mundo, a qual, aliás, não pode, e não deve, ser desfeita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORA, Antônio Soares. Martins Penna ante as fontes de seu teatro. *Dionysos - estudos teatrais*, Rio de Janeiro, MEC/SNT, ano X, n. 13, p. 20-28, fev. 1966.

ARÊAS, Vilma Sant'Anna. *Na tapera de Santa Cruz: uma leitura de Martins Pena*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRANDÃO, Tania. A comédia da tradição. *Caderno Cinza*. Rio de Janeiro, RioArte, n. 1, p. 51-53, 1984.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListPublicacoes.action?id=102346>>.

_____. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.planalto>>.



gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COURTNEY, Richard. Teatro, jogo e evolução. In: _____. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 2003, p.19-39.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2010.

GUÉNOUN, Denis. *Le théâtre est-il nécessaire?* Belval: Circé, 1997.

JAPIASSU, Ricardo O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Prefácio. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000, p.1-4.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global, 1997.

ORTEGA Y GASSET, José. *A ideia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1999.

QUINTANA, Mário. Galeria. In: _____. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2008, p.292.

ROSENFELD, Anatol. *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 247-252, 2002, Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/118>>

¹ Professora de Teatro do *Instituto de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ)* e doutoranda do *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas* da UNIRIO (PPGAC-UNIRIO), sob orientação da professora Elza de Andrade.