



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
IHAC / UFBA - UDESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* - MESTRADO
PROFISSIONAL EM ARTE

LUCICLEIDE DOS SANTOS NASCIMENTO CASTRO

PEDAGOGIA DA RECEPÇÃO:
A MEDIAÇÃO TEATRAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DE JEQUIÉ

Salvador

2018

LUCICLEIDE DOS SANTOS NASCIMENTO CASTRO

**PEDAGOGIA DA RECEPÇÃO:
A MEDIAÇÃO TEATRAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DE JEQUIÉ**

Artigo apresentado ao componente curricular Elaboração de Trabalho de Conclusão Final como requisito final de avaliação do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia.

Orientação: Prof. Dr. Luís Claudio Cajaíba Soares.

Salvador

2018

PEDAGOGIA DA RECEPÇÃO: A MEDIAÇÃO TEATRAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DE JEQUIÉ¹

PEDAGOGY OF RECEPTION: THEATRICAL MEDIATION AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE MUNICIPAL SCHOOL CITY OF JEQUIÉ

Lucicleide dos Santos Nascimento CASTRO²

Prof. Dr. Luís Claudio Cajaíba SOARES³

RESUMO

Este artigo foi desenvolvido no programa de Mestrado Profissional de Artes (PROFARTES *Stricto sensu*), com sede na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Consta a análise de um procedimento metodológico denominado Pedagogia da Recepção. Pedagogia da recepção implica em uma estratégia de ensino em que a mediação teatral foi o elemento fundamental para a formação do leitor crítico. Este artigo focaliza tanto na construção desta sistematização metodológica quanto uma reflexão sobre o impacto desta ação pedagógica no ensino regular no que tange o desenvolvimento dos modos de leitura dos estudantes-receptores. Esta investigação tomou por base a tríplice metodológica de Maria Celeste Ferreira Martins e nos estudos da recepção a fim de verificar os modos de leitura dos estudantes através da aproximação da classificação sobre as modalidades do ouvir abordados por Lúcia Santaella. Esta experiência pedagógica aconteceu na Escola Municipal Cidade de Jequié da rede pública de ensino de Salvador no ano de 2016.

Palavras-chave: Pedagogia da Recepção teatral. Mediação. Modos de leitura.

ABSTRACT

This article was developed in a Professional Master's Program of Arts (PROFARTES *stricto sensu*), headquartered at Universidade Federal da Bahia (UFBA). The analysis of a methodological procedure called the Pedagogy of the reception is included. Pedagogy of the reception implies in a teaching strategy in which the theatrical mediation was the fundamental element for the formation of the critical reader. This article focuses both on the construction of this methodological systematization and a reflection on the impact of this pedagogical action on regular education in terms of the development of the reading modes of the students-receivers. This investigation took on the triple methodological basis of Maria Celeste Ferreira Martins and in the studies of the reception in order to verify the methods of reading the students through the approximation of the classification on the modalities of the hearing approached by Lucia Santaella. This pedagogical experience took place in the Municipal school city of Jequié of the public network of teaching of Salvador in 2016.

¹ Artigo apresentado ao componente curricular Elaboração de trabalho de conclusão final como requisito final de avaliação do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia.

² Professora titular da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Licenciada em teatro (UFBA), Especialização em arte-educação (EBA-UFBA), Mestranda do Profartes, Programa de Mestrado Profissional em Artes (*stricto sensu*) (IHAC-UFBA).

³ Professor titular e diretor da Escola de Teatro da UFBA; Bacharel em artes cênicas – interpretação teatral (UFBA - 1992); Mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas (PósCom/UFBA - 1997); Doutor em Artes Cênicas (UFBA / Universidade Livre de Berlim - 2005).

Keywords: Pedagogy of theatrical reception. Mediation. Reading modes.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa sobre uma proposta metodológica de ensino de teatro desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia, voltada para a recepção teatral no ensino regular. Verifica-se como a mediação teatral de um espetáculo essencialmente épico dentro do ambiente escolar contribui para a formação do leitor crítico.

A verificação parte de uma sistematização metodológica sob o aporte dos estudos em mediação teatral para a análise de sua aplicabilidade na Escola Municipal Cidade de Jequié (EMCJ) na rede pública de Salvador, Bahia.

Esta experiência se desenvolveu em 10 encontros com a turma do 8º ano B do turno matutino durante as aulas de teatro na disciplina de Artes no mês de agosto do ano letivo de 2016. As atividades aconteceram duas vezes por semana com duração de 50 minutos. A sala de aula foi o ambiente utilizado em todas as etapas pedagógicas, mesmo no momento da recepção.

A metodologia proposta se divide em três momentos: Nutrição estética, Curadoria educativa e Ação propositora. O conceito desta tríplice pedagógica foi formulado por Martins; Picosque e Guerra (2009) nos textos “Teoria e prática no ensino de arte” e “Arte, só na aula de arte?” (2011). A primeira etapa ambienta os partícipes sobre a experiência e seus repertórios com a linguagem teatral; Em Curadoria educativa, o universo temático e imagético do espetáculo é utilizado para ativar os horizontes de expectativa dos estudantes; e por fim, “Ação propositora” dá conta do momento da recepção, bem como seu debate posterior.

Estas ações pedagógicas culminam em uma apreciação aos modos de leitura dos participantes tomando por base a classificação dos modos de ouvir de J.J. Moraes (1983) apresentado em “Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal” na proposição de Lúcia Santaella (2009).

Neste processo, as noções sobre “Horizontes de expectativas” advindos de Jauss nos escritos de Rosseto e “leituras individual e coletiva” de Beatriz Cabral são partes constitutivas desta proposta metodológica a qual denomino Pedagogia da recepção. Nela se desenvolve uma prática de teatro aplicada no ensino regular com

base nos estudos sobre recepção e na atuação direta do professor enquanto mediador teatral.

O espetáculo utilizado para o momento da recepção foi *Sexo: eis a questão!*, peça criada e representada pelos estudantes-atores do 9º ano a partir da estética Brechtiana para discutir o tema sexualidade.

A suposição é de que a recepção teatral aliada a um espetáculo apoiado na estética de Brecht no ambiente escolar possibilite desenvolvimento da capacidade interpretativa do estudante-receptor em seu contexto, através da condução qualitativa do professor-mediador.

1.1 A LEITURA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO TEATRAL

Na escola, de modo geral, a leitura é um exercício e também desafio constante; tanto que os investimentos públicos e privados para esta atividade estão vinculados, prioritariamente, às obras literárias. No entanto, leitura compreende interpretar e não somente decodificar signos. Esta concepção possibilita pensar o teatro na educação para o desenvolvimento de ações pedagógicas sobre o tema.

A partir desta reflexão sobre a temática e o ensino do teatro, adentro ao universo das leituras das obras de arte. No caso do teatro, a formação do espectador enquanto leitor crítico me seduziu. As artes cênicas pressupõe o diálogo entre ator e espectador; um espectador potencialmente munido de conhecimentos está mais preparado para uma leitura crítica daquilo que lê.

Segundo Freire (1987, p. 45), “Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Freire conjectura a noção de diálogo sobre o aporte do processo de comunicação – emissor, mensagem, ouvinte. No entanto, reforça em seu discurso a necessidade da relação eu-tu não para sobrepor o eu-emissor ao tu-receptor, mas sobre a concepção da formação de sujeitos dialógicos.

A partir disso nomeio “Pedagogia da Recepção”, a proposta aqui considerada. Este artigo trata da análise da sistematização de um material pedagógico para a formação do leitor através da recepção teatral no ambiente escolar. Uma prática metodológica desenvolvida na Escola Municipal Cidade de Jequié no ano de 2016.

A Escola Municipal Cidade de Jequié (EMCJ) está situada na Avenida Cardeal da Silva, no bairro da Federação, cercada de universidades particulares de grande porte e condomínios de classe média. A escola funciona em três turnos, sendo que recebe somente alunos do ensino fundamental II, sendo 35 por turma. A proposta metodológica se faz aplicável para os alunos da 8º ano B em virtude do repertório dos discentes da unidade escolar.

A EMCJ tem seis salas de aula, uma sala de informática sem atividade, sala para professores e coordenação pedagógica, quadra poliesportiva sem cobertura e um grande salão separado por divisórias compondo três ambientes: a sala de leitura, a direção e a secretaria escolar.

Os educandos são, em grande maioria, afrodescendentes residentes no Engenho Velho da Federação e adjacências; bairro estabelecido pelo Quilombo Bogum, que por muito tempo deu nome ao bairro. Atualmente as igrejas protestantes vêm ganhando expressividade no cenário religioso do bairro, que contém o maior número de terreiros de candomblé de Salvador.

Na escola também funciona o projeto Mais Educação que oportuniza aos alunos um reforço nas disciplinas de língua portuguesa e matemática além da realização de atividades esportivas (futebol e hapkido).

A turma escolhida para esta experiência envolveu 30 estudantes da turma B do 8º ano. Acompanho a turma enquanto professora desde o 6º ano, sendo que nesta turma dois alunos eram novatos na escola. Uma informação que me chamou a atenção é que ambos os novos alunos nunca haviam ido ao teatro ou acessado cursos fora do ambiente escolar. Os educandos tinham em média 14 anos. Cabe salientar que estudantes-atores, gestão e demais professores foram colaboradores, também participando de todo o projeto.

As aulas aconteceram dentro da carga horária da disciplina de Artes no ensino regular, que segundo a matriz curricular municipal deve cumprir um total de duas horas-aula semanais. Vale ressaltar que uma hora-aula equivale a 50 minutos em tempos de atividades. Portanto foram dois encontros por semana, um na segunda no primeiro horário (das 7h e 30min às 8h e 20min) e o segundo encontro às quartas-feiras no quarto horário (das 10h e 20min às 11h e 10min).

A orientação pedagógica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador para o ensino de Arte nos anos iniciais e finais até o final do ano de 2016 foram Marcos Pedagógicos para cada área artística. Estes Marcos listavam

conteúdos e habilidades a serem utilizadas pelo educador, mas não delimitam uma sequência de conteúdos por série. A partir de 2017 estes Marcos tornaram-se referenciais curriculares para o ensino das Artes, reestruturados pelo projeto “Arte no currículo” desenvolvido por professores doutores da Universidade Federal da Bahia com os professores da Rede Municipal de Salvador. O diferencial deste outro material é a divisão dos conteúdos por cinco eixos de aprendizagem. Estes não são hierárquicos e são escolhidos preferencialmente pelos professores da turma.

Mesmo com as orientações curriculares, a escolha de desenvolver uma metodologia de ensino que promovesse a recepção teatral partiu de um incômodo. A recepção teatral ainda era uma investigação deficitária neste ambiente. Enquanto professora, valorizava por muito tempo a produção teatral, apesar das dificuldades em fazê-la. Os estudantes-atores ensaiavam e apresentavam seus espetáculos, ocorria um debate posterior, mas a preocupação se concentrava sobre o ator e não em como aquele espetáculo foi refletido por esses estudantes espectadores.

A EMCJ convive com a problemática de que raramente os seus estudantes podem acessar os edifícios teatrais da cidade, seja através da escola ou por um familiar. Entretanto um dado relevante é que desde 2014, a escola mantém o grupo Cid’arte de Jequié que desenvolve peças teatrais para alunos da instituição.

O Cid’arte do Jequié é o grupo de teatro formado por alunos da unidade que surgiu em 2014. Este grupo atua sob minha direção desde 2016, ano em que a Secretaria Municipal de Educação do Município de Salvador (SMED) impulsionou uma parte da minha carga horária para a fomentação do grupo.

Diante disso surgiram duas questões: Quando os estudantes acessavam aos teatros locais, o educador não tinha conhecimento prévio sobre qual peça assistiria visando promover uma mediação eficiente e relevante para o grupo; e quando os estudantes assistiam às peças dentro da escola através do grupo de teatro, também não. Isto ecoou em mim enquanto educadora, e a ideia de inserir a mediação para uma apreciação estética eficaz enquanto prática metodológica surgiu a partir disto, visando contribuir para a formação de um leitor crítico na instituição escolar a partir do teatro.

Ferraz e Fusari (2009, p. 70) no livro “A metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições” reforçam o desejo destacado anteriormente de que o objetivo do educador em arte é “a ampliação dos saberes dos jovens em arte, pode-

se procurar desvelar os componentes artísticos através da leitura, apreciação, interpretação e análise mais crítica dessas produções comunicativas”.

Nesse sentido, situo a relação entre leitura e o ensino desta linguagem cênica a partir da recepção como um aliado numa pedagogia alicerçada na “construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra” (DESGRANGES, 2010, p. 19).

Na proposta aqui descrita, atores e espectadores foram os próprios estudantes da unidade e pode ser realizada com um espetáculo em que a apreciação aconteça interna ou externamente à escola desde que haja entre instituição e professor uma relação parceria para favorecer a mediação teatral. Não sendo um professor da unidade, que os projetos preparem os curadores para acolher o público de quaisquer escolas, visando à formação do aprendiz fruidor. Estas ações promovem efetivamente políticas públicas que corroboram apreciação artística como um recurso pedagógico essencial na formação do indivíduo.

O teatro, principalmente na idade contemporânea, questiona o espaço cênico como todo e qualquer ambiente favorável à encenação. No entanto manter uma determinada classe social sem o acesso a estes locais de cultura reitera o status de intocável da arte e distancia-se o convívio direto destes com as produções artísticas. Para Barbosa (2010, p. 32), “O que temos é um apartheid cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba meu boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto das classes dominantes”. A cultura hegemônica domina a cultura de massa. Ter acesso a todas vertentes culturais é discutir supremacia de poder e propiciar o reconhecimento de sua identificação cultural.

Infelizmente é um dado que ainda aparece nesta pesquisa. No relato desta experiência destaco que aproximadamente 27% dos participantes nunca tiveram acesso a espetáculos teatrais em espaços culturais. Esses alunos são negros, maior parte do sexo masculino e tem entre 14 e 16 anos.

Diante destes dados, investir em uma formação de leitores eficaz é fomentar uma prática educacional cujo enfoque esteja no jovem crítico. Por isso a importância da mediação e através da recepção teatral dentro da instituição educativa para que consigam questionar junto a sua comunidade e ao poder público, a importância desse acesso a todas as formas de cultura.

Elaborar esta proposta de mediação entre público e o teatro levando em conta algumas limitações estruturais é um desafio constante. Portanto, direciona-se ao

professor a tarefa de desenvolver um trabalho educativo visando intermediar o encontro e o aprendizado na relação entre leitor e obra artística. Segundo Ana Mae Barbosa, só há uma boa produção artística na sociedade quando há um público com alta capacidade de fruição artística.

Oliveira (2011, p. 32) em sua tese “A mediação teatral na formação de público” define mediação teatral “(...) como um artístico-pedagógico que interliga o público e a obra teatral, possibilitando o acesso e a formação das pessoas, como espectadores autônomos, capazes de observar, criticar e se transformar a partir da vivência com a obra de arte.”

O referido autor diferencia mediação teatral de mediação cultural. Oliveira reporta aos estudos da década de 70 engendrados pelos artistas visuais quanto à metodologia, com enfoque na apreciação da obra de arte denominado mediação cultural. Portanto, a mediação teatral destinada à respectiva linguagem.

Mediação teatral e/ou cultural atribui ao professor de teatro a função de professor e artista na escola, pois ele atua como um propositor do encontro entre obra teatral e o público neste ambiente educativo. Daí a importância da construção de um método de ensino que atenda a essa necessidade do elo dos papéis fundamentais para o evento teatral.

Apoiada neste discurso, além da orientação metodológica que inclua a apreciação estética, é necessária uma mudança de olhar sobre o ato de ensinar: o professor, de qualquer área, é um artista. Esse termo foi utilizado por Martins em seu artigo *Arte, só na aula de arte?* (2011, p. 312) com base em uma citação de Dewey (1959; 2010) e Stenhouse (1987) por verem o ensino como uma arte e os professores como artistas. Neste mesmo artigo, Martins propõe uma abordagem metodológica a partir da tríplice: Nutrição estética, Curadoria educativa e Ação propositora. Esta tríade nomeou as etapas do material pedagógico e sua experiência analisadas neste artigo.

Segundo Martins, em Nutrição estética o objetivo é nutrir os integrantes do grupo através de poesia, filmes e outras obras de arte, a fim de alimentar olhares, percepções, sem cunho de gerar trabalho artístico com essa experiência.

Em Curadoria Educativa, o educador assume a função de curador em sala de aula. Neste sentido, é deveras importante o professor estar consciente de que suas escolhas tem uma intencionalidade, e por isto, ele precisa definir quais os objetivos de cada experiência ofertada ao educando. O *professor-artista* ou *professor-*

*propositor*⁴ tem por função mediar esta experiência e fazer frutificar as múltiplas possibilidades do olhar. Acrescento que o próximo passo é o diálogo dessa diversidade de leituras como espaço da conversação dos múltiplos olhares.

Por fim, em Ação propositora, se impõe ao professor que este assuma seu papel de mediador no fenômeno teatral. Deleuze afirma quanto à importância da mediação que: “Eu preciso de intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guatarri e eu somos intercessores um do outro” (DELEUZE, 1992, p. 156 apud MARTINS, 2011, p. 314). O que de fato vem a promover a formação do sujeito leitor na escola é a atuação dos mediadores *de arte*.

A prática pedagógica se dividiu em três etapas com uma carga horária total de 10 horas-aula. O plano por aula está disponível para consulta no endereço eletrônico do programa PROFARTES que foi construído a partir dos estudos sobre recepção, os horizontes de expectativa e as leituras individuais e coletivas, descritas a seguir.

2 A PEDAGOGIA DA RECEPÇÃO: A MEDIAÇÃO DOS HORIZONTES DE EXPECTATIVA NO ENSINO DE TEATRO

O novo olhar sobre o diálogo entre ator e espectador se inicia nas produções artísticas do século XX e reverbera no ensino do teatro nas primeiras décadas do século XXI. A princípio, o pacto de ilusão estabelecido entre ator e espectador foi se modificando com o tempo, propondo neste contato carregado de signos que o leitor também rico de outras experiências e intencionalidades, interajam e dialoguem com o que vêem no momento da recepção.

As teorias quanto à recepção teatral recorrem à Antiguidade Clássica para analisar o comportamento e endereçamento da linguagem em relação a seu espectador. Desgranges (2009, p. 11) concebe a ideia de que “a relação do espectador com o teatro está intimamente relacionada com a maneira, própria a cada época, de ver-sentir-pensar o mundo”.

Somente a partir da proposta intitulada de teatro pós-dramático e de forma sistematizada com o teatro épico de Bertolt Brecht que se busca provocar o distanciamento afetivo do leitor na interpretação dos espetáculos cênicos. O mote

⁴ Nós somos os propositores: nós somos o molde. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. (CLARK, 1983 apud MARTINS, 2011).

está na participação efetiva do espectador, propondo o abandono da empatia estabelecida no teatro dramático do mergulho cego do espectador na experiência estética. Para o teatro pós-dramático:

Ainda que essa constituição dramática se efetive no drama moderno com quebras e rupturas frequentes, evitando o abandono do espectador na corrente da ação, o vetor da leitura mantém marcado pela identificação, por colar-se à pele do herói, mesmo que para tecer uma análise crítica em face dos gestos do protagonista e do contexto histórico-social que determina as atitudes do personagem. (DESGRANGES, 2009, p. 18)

Neste processo, o ato de leitura desempenhado pelo espectador no teatro pós-dramático se volta para a interpretação da cena apresentada. O leitor “se debruça sobre a mesma e tece associações em fatos históricos, obras artísticas anteriores, acepções teóricas, momentos vividos e organiza uma compreensão própria da obra” (DESGRANGES, 2009, p. 18-19).

De acordo com esta linha de pensamento, o autor em seu artigo “Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador” (2009) descreve como o receptor foi ganhando autonomia nos estudos da encenação. Esta perspectiva do olhar sobre o público em seu contexto histórico potencializou o redimensionamento das recentes propostas metodológicas quanto ao ensino do teatro.

Preocupada em favorecer o espectador em Pedagogia da recepção, o espetáculo desenvolvido com os estudantes-atores do 9º ano teve como base o Teatro Épico de Bertolt Brecht. A peça *Sexo: eis a questão!* foi criada a partir de dramaturgia coletiva inspirada na estética do teatrólogo, bem como em leituras de suas peças didáticas. Tudo isso para proporcionar ao espectador um ambiente favorável à recepção em que sua leitura fosse preponderante para a encenação.

Para Clóvis Massa (2009) em seu texto “Redefinições nos estudos da recepção/relação teatral”, a palavra recepção ganha um novo sentido. Sai da passividade para tornar atuante o receptor da mensagem.

Segundo Nilda Jacks (1995, p. 153 apud VALVERDE, 2003, p. 13), “o tema recepção surgiu (...) para dar conta dos elementos simbólicos que realizam contato com o indivíduo com o seu campo social” O referido autor relaciona em seus estudos, a recepção ao processo de comunicação. Nele o receptor é aquele que ocupa o local de destino da mensagem, o que não descarta o seu contexto político-social na formação do sentido. Para Valverde (2003, p. 14), “mesmo quando se

atribui o status de produtor de sentido, mesmo aí permanece a visão fragmentada do processo comunicativo”.

A partir desta compreensão, aponta-se o elemento da mediação como ponto de convergência entre os estudos da recepção e da pedagogia. Nesse sentido, Valverde em seu texto adere à ideia de *Pedagogia das leituras* trazidas nos estudos de Fausto Neto (1995 apud VALVERDE, 2003, p. 15) em que dirige a importância da mediação como um ato político contra as construções de consumo de produto massificadas nos meios de comunicação.

Martins (2011) compreende que a tarefa do mediador para a educação estética assemelha-se ao abrir de uma porta.

Para abrir a porta, é preciso tirar a tranca, levantar o trinco, pois ela estava trancada. Não será essa a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será esse o sentido da educação estética? (MARTINS, 2011, p. 315)

Para que isso se efetive, é necessário aprofundar o conhecimento sobre estudos da recepção. Os seus fundadores foram Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss que buscaram no pós segunda guerra, repensar a comunicação nas obras de arte, principalmente a percepção sobre o espectador como leitor.

Sobre as proposições da Teoria da Recepção, Rosseto (2007) aponta que Jauss no final da década de 60, discute sobre a problemática da história da literatura, propondo uma análise a partir da recepção. Afirma que este estudo teve por “(...) finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção.” (Jauss, 2002, p. 70 apud ROSSETO, 2007, p. 3). Rosseto (2007, p. 4) complementa ainda que “uma obra só permanece em evidência enquanto puder interagir com o leitor”. Esta interação é o Horizonte de expectativas, conceito apontado pelo estudo de Jauss.

A compreensão de Rosseto da obra de Jauss pondera que o horizonte de expectativas trata-se de um conjunto de referências do leitor. Esse repertório é composto por conceitos de gênero, forma, tema, obras conhecidas, que já foram lidas e sobre as linguagens. A projeção que o leitor faz da obra desde o título até o confronto com a obra. Esta lacuna entre o leitor e a obra gera o horizonte de

expectativas, isto é: “A obra prevê um sistema de expectativas psicológicas, culturais e históricas por parte do receptor” (ROSSETO, 2007, p. 5).

Com base nesses argumentos, uma obra artística tem maior valor quando propõe uma quebra das expectativas dos leitores, impulsionando que os mesmos possam ampliar o seu universo imaginativo para propor novas análises de um mesmo dado.

Segundo Beatriz Cabral (2016, p. 5), “a leitura do espectador será sempre mediada por sua seleção de enquadramento, o qual permite que ele interprete os signos visuais e verbais, e teça inferências a partir deles ao unir a informação que eles oferecem com o seu conhecimento anterior.”

Por isso, a autora destaca que lidar com esses horizontes de expectativas na recepção é também se atentar às leituras individuais e coletivas, ou seja, considerar que o indivíduo em convívio em uma sociedade é também estimulado e reestruturado com a intervenção das interpretações coletivas.

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA EM RECEPÇÃO TEATRAL

Este artigo é um fruto de uma pesquisa mista. Os dados quantitativos foram analisados através dos registros escritos: Questionário para avaliação diagnóstica, questionário de pré-leitura e questionário de pós-leitura. Já a reflexão qualitativa se deu a partir do meu olhar enquanto observadora mapeando os modos de leitura dos estudantes-receptores deste processo.

Os procedimentos práticos se desenvolveram com os estudantes do 8º ano do ensino fundamental II no segundo semestre de 2016. Participaram desta experiência pedagógica 30 alunos da turma B do 8º ano da EMCJ, sendo 15 meninos e 15 meninas com idades entre 13 e 16 anos.

Todas as atividades se desenvolveram em sala de aula, tanto as aulas pré-mediação quanto o momento da recepção. Escolhi a sala de aula para desenvolver esta proposta por acreditar na ressignificação desse espaço já tão estigmatizado.

A Pedagogia da Recepção se apresenta em 10 aulas desmembradas em três etapas nominadas por Martins (2011) de: Nutrição Estética, Curadoria Educativa e a Ação Propositora apresentados no primeiro tópico deste artigo.

O que se propôs foi a sistematização de um procedimento sequenciado com a finalidade da formação do leitor com a recepção teatral e traçar os modos de leituras dos estudantes-receptores. Devo frisar que não é possível mensurar exatamente como e se o estudante tornou-se um leitor crítico. No entanto, estes dados coletados sustentam a análise, pois revela os horizontes de expectativa de cada estudante.

3.1 PRIMEIRA FASE: A NUTRIÇÃO ESTÉTICA

Etimologicamente a palavra nutrição vem do latim *nutriens* que significa alimento ou alimentar. Este conceito se ampliou para a concepção de um estudo responsável pela pesquisa da composição e as necessidades nutricionais de cada indivíduo. Já estética, advém da palavra *aithesis* que significa percepção. Para Mostaço (2009, p. 5), estética “implica na dimensão de percepção reconhecedora ou de reconhecimento perceptivo”.

Para esta proposta “Nutrição estética” desejou traçar o perfil para posteriormente muni-los de uma reflexão sobre o papel da plateia no fazer teatral.

Esta fase se constituiu por 4 horas-aula de 50 minutos:

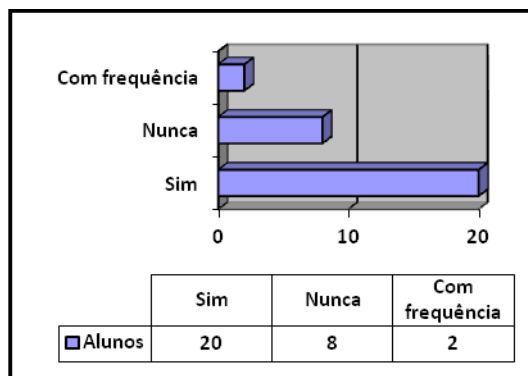
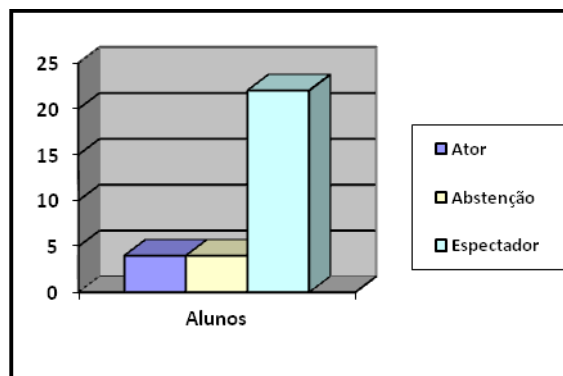
Aula 1 (50 min.): Avaliação diagnóstica da turma;

Aula 2 (100min): Apreciação do filme “Sete minutos”. Após a exibição, roda de conversa e preenchimento de uma ficha individual escrita com breve análise da apreciação cinematográfica.

Aula 3 (50 min): A construção de um cartaz de título “Tá tranquilo, tá favorável” a partir do diálogo com o filme *Sete minutos*. O propósito foi que os estudantes construíssem as regras para uma boa postura como plateia de teatro.

Na aula 1, coletou-se resultados significativos para dimensionar os rumos desta pesquisa. Um dos dados relevantes da turma B do 8º ano é de que os estudantes não possuem o hábito de consumir produtos teatrais fora do ambiente escolar. Além disso, dentre os 30 sujeitos, oito estudantes nunca tiveram acesso a um edifício teatral para assistir a um espetáculo.

Os gráficos a seguir (1 e 2) demonstram estatisticamente as informações descritas a seguir.

Gráfico 1 - Frequência dos alunos ao teatro**Gráfico 2 - Experiência com o teatro na escola**

Como destacado no gráfico 1, oito estudantes nunca foram a um edifício teatral. Dentre eles cinco eram meninos e três meninas. Dos meninos, apenas um era novato na escola no ano da experiência. É importante apontar que mesmo sem o acesso aos espaços teatrais, todos tiveram contato com a fruição estética dentro da escola através do grupo de teatro. Isto evidencia outra problemática: o estudo dos elementos do teatro na escola não é vivenciado pelos estudantes por completo, sendo que um desses componentes é a iluminação. Tais elementos e sua utilização são meros conceitos teóricos ou experiências isoladas no ambiente escolar.

Esta informação reforça a compreensão de Ana Mae Barbosa (2010) de que ainda temos “um apartheid cultural”. A maioria dos estudantes adentra a rede municipal no primeiro ano do ensino fundamental I e seguem por um mínimo de oito anos matriculados. É possível então afirmar que não se oportunizou a apreciação de uma obra teatral dentro de um espaço cultural para estes educandos.

Cabe salientar que os estudantes têm acesso ao teatro dentro da escola e, provavelmente, também o tiveram na rua, mas defendo o acesso à caixa cênica com base em algumas questões: o contato com o teatro dentro do edifício teatral é a soma de mais um componente importante para a construção de novos saberes; todos os espaços culturais devem pertencer e ser acessível a todas as classes sociais; e, assim sendo, estar e frequentar esses espaços é uma forma de garantir a cultura e a escola como espaços de promoção dos princípios democráticos.

No gráfico 2 revela-se que o ambiente escolar é um espaço para formação de espectadores. Dos 30 estudantes, 22 descreveram uma

experiência frutiva dentro na escola. Estas descrições referem-se, em sua maioria, às apresentações do grupo de teatro Cid'arte do Jequié.

Isto levanta quatro suposições: A primeira é de que a efemeridade do evento teatral “convida o público permanentemente para jogar, entrar na construção na obra de forma ativa, inquietante e aberta” (WENDELL, 2010, p. 5) e este jogo proporciona uma experiência expressiva por acessar o universo do sensível. A segunda hipótese é de que a formação do grupo de teatro na escola alicerça e enriquece os discentes de repertório com o teatro bastante significativo, mesmo que embrionárias. A terceira suposição é de que a escola seja, para muitos, o único espaço frequente de contato com a fruição teatral. Esta hipótese reforça a quarta suposição. Visto que ressalta a importância de que uma mediação/intercessão para a recepção teatral no ambiente pode favorecer a compreensão da peça não só em sua dimensão estética como também sociopolítica.

Neste processo, a primeira hipótese é de que os sujeitos escolheram a experiência estética como significante dentro da escola porque “o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados”. (PILLAR, 2014, p. 9)

Figura 1 - Turma da peça *Sexo: eis a questão* **Figura 2** - Grupo Cid'arte de Jequié



Fonte: Gestão escolar, agosto de 2016.



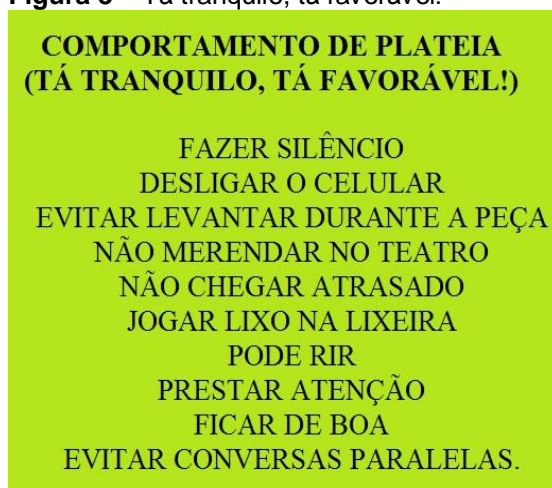
Fonte: Gestão escolar, novembro de 2016.

Quanto à análise do filme *Sete minutos* protagonizado por Antônio Fagundes, o tempo restante da aula pós-filme não foi suficiente. O tempo para arrumação da projeção em sala reduziu o tempo para 15 minutos. Por isso foi solicitado que os partícipes respondessem em casa ao questionário. Alternativa que resultou em um retorno de somente 13 fichas.

Nesta análise o que se pode verificar com a devolução de 13 materiais é que o ambiente e gênero foram facilmente identificados. Destacaram-se também os conflitos que deram andamento a peça. No entanto, ninguém apontou a discussão sobre a função do ator na contemporaneidade. Atribuo essa ausência à falta de repertório sobre o tema. No entanto, alguns transpuseram a dificuldade do ator com a problemática vivida em sala de aula.

A aula 3 da etapa Nutrição estética destinou-se à construção de um cartaz coletivo com as principais regras para a plateia ao apreciar uma obra teatral. O cartaz foi denominado “Tá tranquilo, tá favorável!” do Mc Bin Laden, música de grande repercussão naquele ano para a construção coletiva das regras fundamentais para o encontro com a linguagem. Este cartaz foi afixado no pátio da escola.

Figura 3 – Tá tranquilo, tá favorável!



Nesta primeira etapa, observou-se que os estudantes demonstraram um conhecimento prévio com a linguagem teatral, reconhecendo seus elementos e termos específicos e que em sua maioria, conseguiram compreender a abordagem temática do espetáculo. No entanto, por não serem pesquisadores ou vivenciarem profissionalmente esta arte, não perceberam as nuances discursivas quanto à relação ator X plateia na contemporaneidade, atendo-se apenas a uma análise geral do comportamento do público.

Tal resposta só reforça a importância de uma análise em que se reconheça o contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos. Diante disso, eles transpuseram a temática a sua condição de plateia em sala

de aula. Nesta fase, analisaram suas posturas e atitudes no ambiente em que mais tem vivenciado. Para Ferraz e Fusari (2009), a partir da obra de arte “em sua totalidade, as crianças, assim como os jovens, tomam conhecimento de sua história, de sua criação e até da forma como foi produzida”. Acrescento que uma experiência contínua e mais ampla com a obra artística tornaria esse processo mais fluido e estimulante.

Avalio que nesta fase caberia mais duas horas-aula. Uma hora a mais para a aula 2, pois caberia tempo para preenchimento da ficha diagnóstica em sala, bem como a socialização deste e uma hora a mais para a aula 3 viabilizando maior amplitude ao debate.

3.2 SEGUNDA FASE: CURADORIA EDUCATIVA

Em “Curadoria educativa”, os sujeitos acessaram e transpuseram para o coletivo, seus horizontes de expectativas. Nesta etapa, o conceito abordado por Jauss e elucidado por Rosseto (2007) quanto ao “horizonte de expectativas” foram obtidas através da exposição de suas referências seja em livros, filmes lidos ou situações factuais sobre o tema central da peça.

A peça *Sexo: eis a questão!* discute o tema sexualidade. Este foi um desafio proposto em função dos constantes casos de violência simbólica vivenciados na escola. A suposição é que esta orientação na escola alicerçada na “Pedagogia Queer” impulsionaria uma reflexão sobre identidade e diversidade sexual, construindo no ambiente escolar, um espaço de debate e discussão em torno do tema. Para Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 106),

A teoria Queer estende a hipótese de construção social para o domínio da sexualidade. Não são apenas as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou mulher – nossa identidade de gênero – que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade.

O foco do mediador de arte na escola é contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica de leitura do educando. É a proposição do exercício constante da formação de percepções, afins e contrárias, obtidas nas experiências de leitura coletiva.

Para cumprir tal objetivo esta etapa se dividiu em três aulas:

Aula 1 (50 min.): A construção de conceito de sexualidade;

Aula 2 (100 min): Leitura das imagens do espetáculo exposta em projeção e descrição oral de possíveis personagens e situações geradoras das cenas. Para esta última, os procedimentos de Ingrid Koudela (1999) em Texto e jogo em que propõe o jogo teatral a partir do modelo de jogo brechtiano em que se utiliza a visualização da imagem como recurso de percepção e construção de uma ficção para refletir sobre algum tema.

Na primeira aula da etapa 2, os estudantes refletiram e elaboraram um conceito que segundo eles a significasse sem nenhum texto ou discussão prévia. A fim de que seus horizontes de expectativas fossem acessados. O resultado foi exposto em faixas, como apresentado nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 - Faixas conceito sexualidade

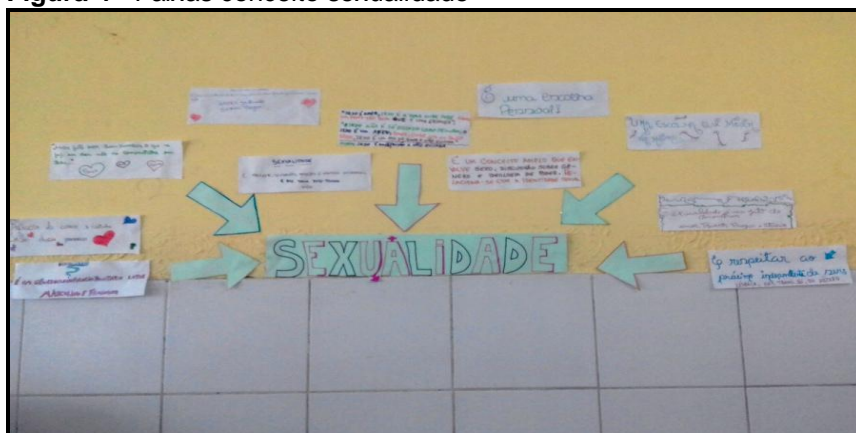
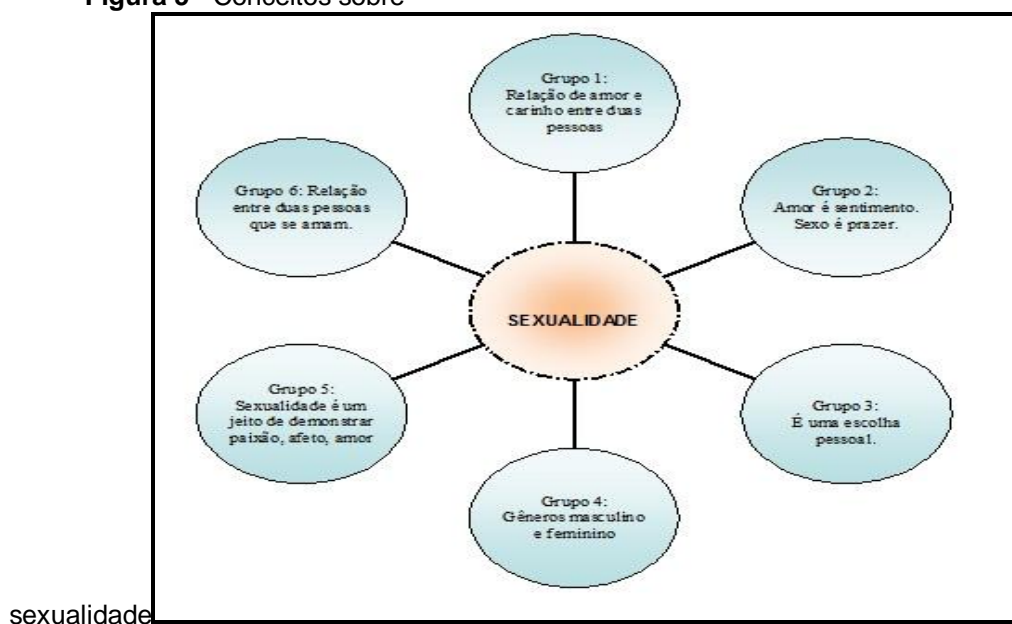


Figura 5 - Conceitos sobre



Ao ler as imagens das Figuras 5 e 6, a estratégia de leitura utilizada pelos alunos me remeteu à discussão sobre o estudo da semiótica apresentado no livro “O signo de três” por Umberto Eco e Thomas Sebeok (2008) em que destacam a tríplice de Pierce para o estudo da lógica. São elas: a **primeiridade** representa a impressão imediata aonde se confrontam as ideias com os conceitos anteriormente; a **secundidade** é o momento do conflito que pode gerar outro conceito; já a **terceiridade**, constitui-se desse processo entre primeiridade e secundidade para a formação de um novo conceito.

A “Tempestade de ideias” para esta aula possibilitou que os estudantes passassem pela tríplice pierceana para refletir sobre um conceito. Neste processo, a tarefa do mediador está em incentivar a criação e a socialização desses conhecimentos prévios. A finalidade desta aula é mostrar/ tornar a sala de aula como um espaço de troca; um espaço em que todos são atuantes no processo de ensino-aprendizagem e suas percepções e apreensões são importantes.

Parafraseando Brecht (1978), é fazer da sala de aula um palanque para despertar a experiência crítica do espectador com base nas problemáticas sociais. Nesse sentido, o professor assume o papel de intercessor que objetiva inquietar os estudantes a refletir sobre os assuntos para então despertar sua capacidade crítica.

Martins (2011) aponta que “a mediação cultural é um território a ser explorado na formação de qualquer educador que reconhece o papel criador de cada fruidor que vive uma experiência coletiva de mediação, seja no museu ou na sala de aula”. Acrescento que não deveria ser “ou” e sim o conectivo de ligação “e”, pois este último não exclui a possibilidade da apreciação nem em um espaço nem em outro. Propõe a ação de agregar uma experiência em sala de aula ao consumo das obras teatrais em seus espaços de cultura.

Figura 6 - Tema: Gravidez na adolescência

Fonte: Lucy Castro, agosto de 2016.

Figura 7 - Tema: O empoderamento da mulher negra

Fonte: Lucy Castro, agosto de 2016.

Quando os estudantes se confrontaram com as imagens do espetáculo *Sexo: eis a questão!* na aula seguinte, os conceitos debatidos na aula anterior se reconfiguraram. A Figura 6 foi a mais escolhida para a leitura e representação. Seguida da Figura 7 que despertou a atenção de dois grupos distintos. O primeiro grupo de apreciadores acredita que a referida imagem representou a vingança da menina contra os meninos; já para a outra equipe, esta mesma imagem denota o isolamento da menina provocado pelo grupo.

Estas leituras, para Pillar (2014, p. 09), indicam que:

(...) duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento.

A repercussão a partir desta prática gerou um grande movimento na escola. Os apreciadores procuraram os estudantes-atores para investigar o espetáculo. Coordenadores e professores tiveram o interesse despertado sobre a experimentação pelos comentários dos alunos em sala. A professora de Língua Portuguesa da escola solicitou à turma do 9º ano uma redação dissertativa sobre o tema desenvolvido para o espetáculo.

Considero esta fase bem sucedida, pois os estudantes se sentiram estimulados a participar da experiência por causa da mediação e reconheceram a apreciação estética como um espaço de troca de conhecimento em sala.

Segundo Pillar, o que desperta esse olhar do educando é:

a mediação estética, a relação entre teoria e prática, a conexão entre os conhecimentos que emanam do fazer artístico e os conhecimentos que emanam do mundo da arte, ficam desarticulada. O exercício pleno da cultura exige uma interação entre estética, ética e política, em todos os campos de saber. (PILLAR, 2014, p. 09)

Nesta etapa “Curadoria Educativa” desenvolvida na escola, as expectativas socioculturais e psicológicas movimentadas pré-espetáculo ampliam o universo imaginativo dos estudantes para o encontro. A investigação propôs que os apreciadores do espetáculo pudessem construir os horizontes de expectativas em torno da peça e nesse processo desenvolverem suas percepções individuais no diálogo com as múltiplas percepções.

3.3 TERCEIRA FASE: AÇÃO PROPOSITORA

Como o próprio título sugere, a proposição é a experiência estética. Nesta fase, o mediador criou um ambiente apropriado, favoreceu o evento teatral, proporcionou após a representação um debate entre atores e espectadores.

Nesta etapa, objetiva-se a abordagem de Beatriz Cabral (2009) quanto ao desenvolvimento e exposições das leituras individuais e coletivas. A formação do pensamento crítico proporcionado no debate coletivo pós-peça e a apreensão dessas percepções escritas na entrega de um questionário individual.

Por fim, esta fase se dividiu em 3 horas-aulas:

Aula 1 (50 min): Apreciação teatral em sala de aula;

Aula 2 (50 min.): Debate coletivo;

Aula 3 (50 min.) Preenchimento do questionário individual.

Teatro advém da palavra grega *theatron* que significa “lugar de onde se vê”. Este conceito impõe uma tríade essencial para a existência da linguagem: Aquele que faz é o ator; aquele que vê é o público; em um determinado lugar.

No caso dessa experiência começo descrevendo o lugar. A escola como um todo se reconfigurou para receber um evento teatral. Por opção estética, inspirada em Brecht (1978) que descortina o espaço cênico, a sala de aula foi transformada em caixa cênica. As mesas e cadeiras reconfiguradas na sala e um suporte para a caixa de som. Para isso, os três primeiros horários do 9º ano foram destinados à preparação do ambiente da recepção.

Participaram deste momento, além dos estudantes-receptores do 8º ano B, a gestora e sua vice, respectivamente, Ivi Moreira e Karen Danielle e a coordenadora pedagógica da escola Elizabeth Geisler.

Figura 8 - O momento da recepção. A gestora Ivi Moreira na extrema esquerda



Fonte: Lucy Castro, agosto de 2016.

O espetáculo *Sexo: eis a questão!*, uma peça que misturou comédia e drama para refletir sobre o tema sexualidade. Nele, foram contadas histórias recorrentes do cotidiano através de cenas curtas entrecortadas, como proposto por Brecht (1978). Os subtemas discutidos foram virgindade, gravidez na adolescência, homofobia, feminismo e empoderamento da mulher negra.

Um espetáculo fruto do processo de criação cênica com os alunos do 9º ano B, a partir da ideologia e estética do Teatro Épico. A partir daí, os alunos-atores propuseram cenas que favorecessem a narração, comédia e ironia, a utilização de placas; alguns dos recursos cênicos descritos por Brecht em seus postulados aproximando com a temática estabelecida.

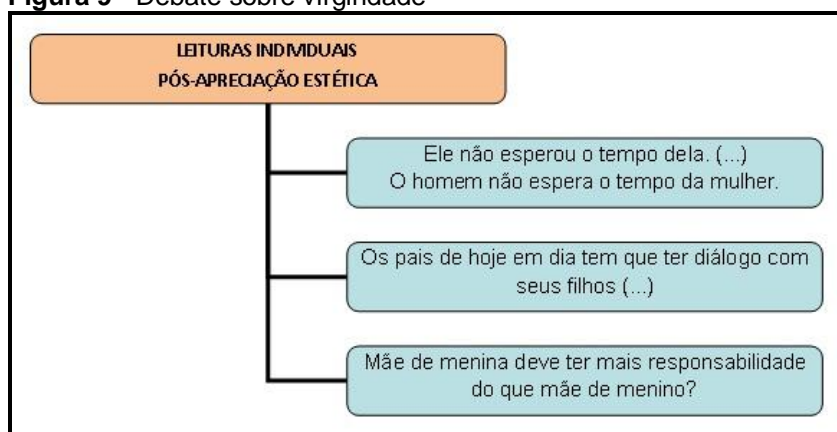
No processo de criação coletiva, o grupo de alunos-atores decidiu que o figurino da peça deveria ser preto e branco. Para eles, como a peça era constituída de cenas independentes entre si, a composição de 2 cores na vestimenta favoreceria o entendimento do público de que se tratava de um mesmo espetáculo. Cada personagem compôs a maquiagem próxima do usual no cotidiano. O único recurso cenográfico eram caixas coloridas que estavam demarcando a boca de cena. Quando cada cena fosse solucionada uma caixa virava, formando ao final a palavra sexualidade.

O momento da apreciação é o momento do deleite. Portanto, a fruição estética é uma experiência do sensível que exercita o pensamento do seu leitor a compreender a obra através das sensações; instante do divertimento em que

se confrontam ideias, reflexões, leituras distintas para propor outras interpretações. A turma do 8º ano B foi convocada a vivenciar a leitura de uma obra teatral e nela, confrontar suas expectativas com as leituras de outrem.

O espetáculo durou cerca de 40 minutos. Logo após o término da peça, assumi a mediação da roda de conversa que durou aproximadamente 20 minutos. Destaco na Figura 9 algumas falas que abordam questões problematizadas neste debate.

Figura 9 - Debate sobre virgindade



A primeira consideração acerca do debate é que a temática aproximou o público. O espetáculo tornou-se um disparador para a interlocução entre os seus pares. A interferência do professor-mediador no bate-papo visou somente favorecer e contemplar a fala dos inscritos, já que a ansiedade e euforia provocadas pelo espetáculo tornaram a turma agitada e com uma pequena dificuldade em ouvir a opinião do outro.

No entanto, no transcorrer da conversa, não foi necessário encaminhar as percepções dos estudantes para questões próprias do mediador. Cada aluno se inscreveu e fez o comentário de acordo com as suas próprias inquietações. Pois, como afirma Desgranges (2006, p. 168):

O importante, podemos concluir, não é somente o que a cena vai dizer, mas o que cada observador vai elaborar crítica e criativamente a partir do que a cena diz. Portanto a função do mediador teatral, em oficina, é estimular o participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena efetivando a coautoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional do que viu.

“Despudorada, empoderada, eu não abro mão do meu sexo”. Parafraseando Larissa Luz no verso da música que inicia este parágrafo, as meninas da turma revelam as influências filosóficas e políticas presentes em seu momento histórico e confrontam a instrução e o pensamento sobre o mundo advindo de seus pais.

Na Figura 10, destaco outro bloco de questões desabrochadas no bate-papo.

Figura 10 - Discussão sobre identidade sexual

- “Ela é o que ela quiser ser...” (aluna A);
- “(...) Eu faço parte da sociedade assim como você faz. Porque eu sou uma lésbica a gente tem que ser discriminado é? (...)” (aluna B);
- “Eu não tenho nada contra o “homossexualismo”, eu não apoio, mas eu não tenho nada contra (...) (voz de fundo diz: Você dizendo isso já tá contra, aluno C)”;
- “Não é julgando não, pró. É só pra dizer a ele que ele não tem que achar nada. Tem que aceitar e pronto.” (aluna D)

Sob a perspectiva da ideologia feminista complementada na Teoria Queer, não há identidade sexual que não seja construída socialmente. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 92), há “uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritante desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade”.

O autor ao trazer a proposição pela Teoria Queer complementa o campo da discussão sobre identidade sexual, afirmando que ela “quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras” (SILVA, 2005, p. 107), haja vista que a teoria Queer visa não se fixar em um único conceito de sexualidade.

Os depoimentos dos estudantes apresentados na roda de conversa deram à sala de aula a conotação de espaço de troca de conhecimento, desmistificando este ambiente. Diante disso, os sujeitos que participaram desta experiência estética entraram em contato com as situações de conflito. Nela, foram conduzidos a refletir sobre o que está posto enquanto discurso ideológico social. Por isso, o debate proporcionou que a leitura individual, construída socioculturalmente, dialogasse com outras percepções sobre um mesmo fato. Dessa forma, pôde-se construir a proposta de síntese pierciana,

ou seja, a exposição das leituras individuais confrontada em uma leitura coletiva que possibilita a formação de um novo conceito.

Tornar essa experiência significativa perpassa também pelo método avaliativo. Cabe ao educador utilizar recursos que incentivem o estudante a compreender, refletir, interpretar a obra teatral. As formas escolhidas como avaliação para esta proposta foram as fichas de leitura e o debate. Esses materiais serviram de suporte para que a pesquisadora em questão pudesse verificar os modos de leitura dos partícipes que vivenciaram todo o processo de mediação teatral.

Cabe salientar que esta é a percepção da observadora em análise dos suportes pedagógicos preenchidos pelos sujeitos. Portanto, estes materiais serviram para que nesse estágio do processo fosse possível comparar quantitativa e qualitativamente os modos de leitura dos participantes da experiência. Esta última ficha de leitura foi analisada sob o viés do campo da semiótica.

A base para esta análise dos modos de leitura foi o estudo desenvolvido pela autora Lúcia Santaella que propôs em Matrizes da linguagem e pensamento (2009) uma subdivisão da classificação sobre as maneiras de ouvir elaborado por J.J. Moraes (1983). Estas modalidades propostas por Moraes evidenciam a tríplice de Pierce, estudo já citado neste relato que se refere a primeiridade, secundidade e terceiridade associado ao estudo da recepção musical.

Neste estudo, Moraes (1983) chegou a três maneiras de ouvir: a primeira é ouvir emotivamente, a segunda ouvir com o corpo e a terceira ouvir intelectualmente. Ouvir emotivamente está ligado ao primeiro efeito provocado pela música. Já ouvir com o corpo representa a forma como o corpo vibra energeticamente com a música, como o corpo é levado a dançar. Ouvir intelectualmente refere-se ao modo em que se compreendem os princípios intelectualmente da linguagem musical: identifica os instrumentos, compreende os elementos da música.

Santaella (2009, p. 81) destaca quanto a essa classificação que “esses três níveis se entrelaçam, são inseparáveis, pois somos ao mesmo tempo emoção, corpo e intelecto”. A partir dessas referências destacadas proponho analisar os modos de leitura dos estudantes por uma classificação tripartite.

Pierce (apud ECO e SEBEOK, 2008) estabelece a *primeiridade* como as primeiras impressões que se tem de algo. Para Moraes (1983 apud SANTAELLA, 2009) representa na recepção da música a emoção imediata, a comoção. Nesse sentido, considero em teatro que a emoção do leitor está na primeiridade. A imediata sensação e comoção que este encontro provoca. Daí seria condizente que um estudante que se encontre nesse estágio classifique uma obra artística como boa ou ruim.

O segundo modo de leitura envolve “um tipo de ação que é executada no ato da recepção” (SANTAELLA, 2009, p. 82). Para esta análise sobre a linguagem teatral, a segunda modalidade refere-se ao mergulho aristotélico na dramaturgia e na história de seus personagens. Representa a saída da comoção para o estado de indignação ou piedade que lhe permite concordar ou discordar das experiências vividas pelo e com os personagens.

A terceira modalidade de leitura da obra teatral seria a considerada especializada; aquela que é capaz de compreender as sequências de cenas que culminam no clímax da peça, que observa como cada elemento teatral foi composto para favorecer o drama e também julga a representação cênica, seu pensamento e ideologia como um todo.

Nesse contexto, retomo a verificação da proposta metodológica. Foram analisadas as 22 fichas de leitura entregues num total de 30 estudantes-receptores. Os 11 meninos e 11 meninas totalizaram 74% dos alunos que concluíram o processo.

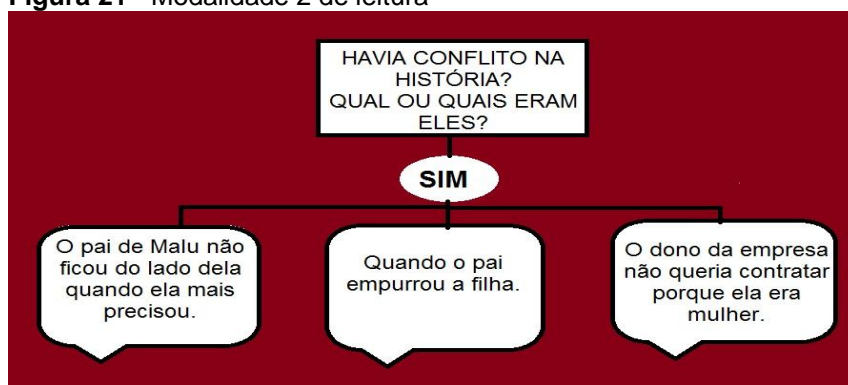
De acordo com os critérios estabelecidos a partir da subdivisão das três modalidades de leitura considero que dois estudantes encontram-se na *primeiridade* (emoção), 16 encontram-se na *secundidade* (ação) e quatro pertencem à *terceiridade* (leitura especializada). Esta verificação não pretende homogeneizar a percepção dos estudantes, mas traçar um quadro onde seja possível verificar se a metodologia denominada Pedagogia da Recepção, a mediação teatral para a apreciação de uma peça essencialmente épica, tornou-se eficaz.

Um aluno descreveu “Eu gostei de tudo” e limitou-se a responder monossilábica e evasivamente às questões que exigiam um maior detalhamento na resposta. Tal réplica demonstrou algumas dificuldades quanto ao entendimento da peça, a transposição das ideias no campo da escrita ou

demonstrou desinteresse na atividade. Estas mesmas hipóteses levanto para os oito alunos que não devolveram a ficha pós-leitura.

Para a modalidade dois, trago alguns exemplos: os estudantes se ativeram a descrever a peça a partir das cenas que lhes causaram alguma indignação e revolta. Em sua maioria, os estudantes se posicionaram quanto ao tema gravidez na adolescência, como no debate. Na Figura 14 segue os exemplos:

Figura 21 - Modalidade 2 de leitura



Estas respostas condizem com a influência provocada pelo drama nas telenovelas, impregnadas do drama burguês. Desgranges (2008, p. 13) aponta essa problemática na leitura dessa proposta teatral que se concentrou em uma:

(...) relação do espectador com a cena teatral se vê caracterizada por forte envolvimento emocional, marcada por identificação irrestrita com o protagonista. Colado à pele do herói, cada indivíduo da platéia vivencia os acontecimentos de sua trajetória.

O que foi possível perceber nos debates e em muitos relatos foi a busca em destacar esse herói. No entanto, o confronto com a estética brechtiana possibilitou que os receptores questionassem a exposição dos fatos.

Já para a terceira modalidade, uma aluna descreve que para ela, *devemos respeitar o tempo da pessoa, a opção sexual de cada um e usar algum tipo de proteção para que não venha uma gravidez indesejada.* Complemento com a afirmação de outra participante que concluiu que acreditava que, *sexualidade era relação entre duas pessoas, mas depois da peça percebi que vai mais além, sobre opção sexual, etnia, a mulher nos dias de hoje.* Estas estudantes conseguiram fazer uma leitura aprofundada da obra,

percebendo que os fatos interagem entre si e comungam com uma única problemática social, além de apresentar textualmente os elementos de teatro em conformidade com a proposta cênica.

A coordenadora da escola Elizabeth Geisler declarou:

No dia da apresentação foi um momento ímpar. Prepararam o cenário, escolheram as roupas e foram encenando as esquetes preparadas por cada grupo. Para nós, professora regente e coordenação, muita emoção ao ver nossos alunos discorrerem sobre assuntos, ora polêmicos e motivadores de piadas e de chacota, com seriedade e maturidade, demonstrando que todo o trabalho realizado colocou por terra preconceitos existentes e fez postura mudarem, trazendo para a sala de aula relações mais respeitadas no que tange as questões de gênero, ao papel da mulher e do homem numa sociedade mais dialógica, justa e igualitária.

Diante disso, notei que um espetáculo pautado na estética de Brecht (1978) causou certa estranheza nos estudantes receptores, pois o mesmo rejeita a catarse aristotélica que leva o público a se identificar com a cena, com os personagens e adentrar ao plano da ilusão. Contrapondo-se a isto, elabora uma ação dramática em que os fatos têm preferência e o ator representa os acontecimentos.

Cabe salientar que não vivenciar o estudo da estética brechtiana não inviabilizou a leitura dos sujeitos, mas caso vivenciassem teriam repertório expandido para fazer determinada leitura. Para esta proposta metodológica, a ideia era analisar como um espetáculo essencialmente brechtiano contribuiria para o desenvolvimento de leitura do estudante-receptor. Por isso, não optei por aprofundar o estudo sobre o autor, mas considerar sua composição estética como aporte para a reflexão crítica.

Portanto, há que se reforçar que um espetáculo sob esta proposta possibilitou levar o público a se posicionar diante dos fatos expostos e incentivou que este ponderasse sua reflexão sobre a história de outro modo. Definitivamente o público não só se emocionou com a peça fruída, mas pôde se expressar e se sentir coparticipante do evento teatral. Este objetivo se cumpriu tanto pela escolha estética quanto pelo processo de mediação que preparou a plateia para a recepção teatral dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou uma proposta metodológica de ensino de teatro em que, o estudante em sala de aula na experiência de espectador desenvolvesse sua formação enquanto leitor crítico. No entanto, esta relação entre ator e espectador, nos meandros da escola, também perpassam sobre a análise da prática do professor de teatro.

A inserção da mediação para a recepção no ensino regular é deveras salutar e vinha se tornando uma lacuna no aprendizado dos estudantes que passavam quatro anos do ensino fundamental II como meus alunos na disciplina de Artes. Rever minhas escolhas pedagógicas é repensar as variadas e recentes metodologias para o ensino do teatro que não só focaliza sobre o fazer teatral. Ampliar as noções de teatro-educação sobre o aporte da recepção tornou-se, nos tempos vigentes, mais que uma possibilidade e sim uma exigência curricular. Visto que a qualidade das produções nas escolas também requisita uma boa formação de público leitor. Diante desses pontos há que se questionar, por conseguinte, a ausência de políticas públicas que favoreçam esta prática e possibilitem que no ensino regular da rede pública, se ampliem as experiências em mediação para a recepção teatral dentro e fora do ambiente escolar.

Retomando a etimologia THEATRON, em que sua tríade é o ator, espaço e plateia, reforça a ideia da importância desta para o evento teatral e já que o teatro desde a era clássica era utilizado para promover no público o efeito catártico, reconfigurado no teatro pós-dramático para um público atuante, que nos entremeios da escola, o estudante, o leitor contemporâneo que acessa o teatro em sua instituição de ensino possa desenvolver sua capacidade de interpretação de leitura de si e do mundo.

Por isso, escolhi estudar a recepção como um campo pedagógico do ensino de teatro visando promover a apropriação da linguagem teatral na escola tanto pelos atores quanto pelos espectadores nas leituras sobre temáticas relevantes.

A partir disso posso dizer que, no decurso da experiência do ensino de teatro aqui apresentada, pude efetivar a interlocução entre ator e plateia mediada pelo professor foi uma prática exitosa. Primeiro por consolidar a

escola como um espaço de troca de experiências também artísticas; depois por ser um ambiente educativo, a necessidade do zelo para disponibilizar este encontro entre receptor e emissor.

Neste processo tornei-me uma mediadora privilegiada porque tive acesso ao processo de criação do espetáculo, o que me permitiu conhecer processos estéticos e poéticos propostos pela cena. Ter esse acesso não alterou a eficácia do resultado, mas salientou a importância da articulação entre criação quanto da recepção na prática do ensino de teatro. No entanto reafirmo a contribuição de um espetáculo essencialmente brechtiano para a formação crítica do leitor.

Uma das dificuldades presentes no processo para a análise dos modos de leitura de toda a turma foi a não devolução integral do material avaliativo. Foram três materiais: o diagnóstico teve adesão dos 30 estudantes; a ficha de pré-leitura teve adesão de 13 alunos; e por fim a última ficha teve a devolutiva de 22 estudantes. Concluo que seria necessário um acréscimo de 2 horas-aula neste método para garantir a devolução dos materiais e a participação de quase todos os estudantes. No entanto vale ressaltar que o estreitamento entre receptor pós-espetáculo instigou no estudante a necessidade em falar e ser ouvido e mais do que isso, questionar o fato exposto e modificar o seu posicionamento perante o meio em que vive.

Analisar os resultados dos modos de leitura mostra que quatro estudantes se classificaram como leitores especializados; instiga-me a refletir como mais experiências em Pedagogias da recepção durante os anos finais do ensino fundamental II podem contribuir para o desenvolvimento da formação do leitor crítico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CABRAL, Beatriz. A estética da recepção o campo da formação do professor de teatro. In: XIX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 2011. Anais... Disponível em: www.revista.usp.br/salapreta/article/download/57349/60331. Acesso em: dez. 2016.

_____. **O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo.** 2009. Disponível em: www.revista.usp.br/salapreta/article/download/57349/60331. Acesso em: maio 2017.

DESGRANGES, Flávio. Arte como experiência da arte, **Lamparina Revista de Ensino do Teatro**, v. 1, p. 50-57. 2010. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/26/14>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo espaço.** São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Teatralidade tátil:** alterações no ato do espectador. v. 8. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57346>. Acesso em: dez. 2016.

_____. **A pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Ensino da arte em foco.** Florianópolis: UFSC, 1994.

ECO, Umberto; SEBOK, Thomas A. **O signo de três.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERRAZ, Maria Helena C. T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

MASSA, Clóvis. **Redefinições nos estudos da recepção/relação teatral.** v. 8, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57350/60332>. Acesso em: maio 2017.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte:** a língua do mundo. v. único. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

_____. **Arte só na aula de arte?** Porto Alegre: PUCRS, 2011.

MOSTAÇO, Edelcio. **Uma incursão pela estética da recepção.** v. 8. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57352>. Acesso em: maio 2017.

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral como experiência estético-educativa**. Revista Fênix. 2010. Vol. 7, ano VII, nº 3. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie_04_Ney_Wendell.pdf. Acesso em: jun. 2017.

_____. **A mediação teatral na formação do público**: O projeto Cuida bem de mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/9436>. Acesso em: maio 2017.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e releitura**. In PILLAR, Analice Dutra (Org). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ROSSETO, Robson. **A estética da recepção**: O horizonte de expectativas na formação do aluno espectador. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual e verbal. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

VALVERDE, Monclar (Org.). **As formas do sentido**: estudos em estética da comunicação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 252 p.