



PARA ALÉM DO GOSTAR: CONVÍVIO E EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE ESPETÁCULOS E JOVENS ESPECTADORES

Taylon Padilha Nizer¹

Resumo: O presente artigo se dispõe a investigar quais são os motivos que mantêm distantes dos espaços teatrais um grupo de jovens, educandos do projeto social Centro de Desenvolvimento Integral Recanto Esperança, localizado na Vila Icaraí, no bairro Uberaba, na cidade de Curitiba. A pesquisa também se propõe a realizar ações com o propósito de criar e aguçar o vínculo desses adolescentes para com o teatro. Para tanto, foi tomada como amostragem a experiência de ida a três peças marcadas por poéticas narrativas diversas – *Contos Proibidos de Antropofocus*, da Cia Teatral Antropofocus; *Macbeth 333*, da Cia Teatral Tagarelices; e *Quem Diz Sim, ou O Que Nós temos a Dizer*, da Academia de Teatro de Pinhais –, acompanhadas por estratégias de mediação cujo objetivo era estender o elo entre espectadores e espetáculos. O estudo dialoga sobretudo com autores do campo da pedagogia e da área da recepção e mediação teatral, além de ponderações de Larrosa (2002) a respeito da *experiência*.

Palavras-chave: Experiência; Recepção teatral; Mediação teatral; Convívio; Vínculo.

BEYOND LIKING: CONVIVIALITY AND EXPERIENCE ON THE CONSTRUCTION OF BONDS AMONG PLAYS AND YOUNG SPECTATORS

Abstract: This paper aims to investigate what are the reasons that keep apart from theatre spaces a group of youths, students who are enrolled in the social project *Centro de Desenvolvimento Integral Recanto Esperança*, located in the neighbourhood of Vila Icaraí, district of Uberaba, city of Curitiba. The study also seeks to develop actions with the aim of creating and accentuating close ties between these teenagers and theatre. For this purpose, it was taken as sampling the outward experience to three plays characterised by different poetics narratives – *Contos Proibidos de Antropofocus*, of the Cia Teatral Antropofocus; *Macbeth 333*, of the Cia Teatral Tagarelices; and *Quem Diz Sim, ou O Que Nós temos a Dizer*, of the Academia de Teatro de Pinhais –, and mediation strategies whose objective was to increase the bond between spectators and plays. The study dialogues mainly with authors in the field of Pedagogy, Theatrical reception and Mediation, in addition to Larrosa's (2002) considerations about *experience*.

Key-words: Experience; Theatricalreception; Theatricalmediation; Conviviality; Bond.

¹ Licenciado em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É professor e pesquisador, tendo a mediação e recepção teatral como foco de sua pesquisa. Desde 2018 estuda e atua no cenário teatral curitibano, em especial na área educacional, participando de projetos e estágios pela Universidade. Email: taylonnizer@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4884610031023422>. E-mail para contato: taylonnizer@gmail.com



Nem de graça

Numa tarde quente e abafada, em um novo dia de trabalho como educador teatral no Recanto Esperança, soube da novidade: a nossa instituição fora convidada pelo projeto OSSA – Obra Social Santo Aníbal, outra organização social da região que atende crianças e jovens da comunidade – para assistir a apresentações teatrais a respeito do Maio Laranja, campanha nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Meus educandos estavam animados, já que um passeio, ainda que pelo mesmo bairro, dá novos ares à já conhecida rotina da sala de aula. O entusiasmo, entretanto, durou pouco. Ainda que tratassem de um tema relevante, as encenações apresentavam uma mesma cansativa e longa estrutura narrativa. Todas contavam a história de uma criança que passava por uma situação de abuso e só encontrava a felicidade novamente após denunciar o abusador. Mesmo trazendo uma importante mensagem de conscientização, a maneira como essas representações foram mostradas permitia que os educandos associassem “teatro” como uma experiência exaustiva, maçante, repetitiva.

O Centro de Desenvolvimento Integral Recanto Esperança (ou apenas Recanto, para os mais “chegados”) é uma ONG localizada na Vila Icarai, comunidade pertencente ao bairro Uberaba, em Curitiba. A instituição atende cerca de 90 crianças e adolescentes entre 06 e 17 anos, através de atividades realizadas no contraturno escolar que envolvem esportes, cultura, saúde e educação, entre outras temáticas, em aulas ministradas por educadores responsáveis por cada turma. Suas famílias também recebem suporte da ONG, com cestas básicas, produtos de limpeza e afins. Em março de 2022 fui contratado pela instituição para trabalhar semanalmente a linguagem de teatro com essas turmas, e a presente pesquisa foi desenvolvida em companhia do grupo vespertino da turma *Teens*, formada por quatorze jovens² entre 14 e 17 anos. Também é válido ressaltar que, embora não esteja ligada a nenhuma igreja em específico, fundadores e colaboradores do Recanto possuem convicções evangélicas e fazem questão de que ideais ligados à religião façam parte do dia a dia

² Optou-se por não nomear diretamente nenhum educando ao longo deste artigo a fim de preservar suas identidades.



destas crianças e jovens, através de leituras da bíblia, atividades com uma moral relacionada ao evangelho, dentre outras práticas.

Ao longo da pesquisa, foi possível entender que a maior parte do convívio do grupo no ambiente teatral havia acontecido através de passeios organizados pela escola ou pelo próprio projeto social – como no caso das apresentações realizadas pelo projeto OSSA –, mas não se poderia saber quais haviam sido estes espetáculos ou como fora mediada esta vivência. Por se tratar de uma idade em que preferências pessoais são selecionadas e levadas ao longo da vida, o perfil do grupo indicava um campo fértil para um trabalho na área da formação de espectadores, que demanda abertura ao novo e curiosidade em relação ao aprender. Porém, nenhum deles aparentou estar muito empolgado quando houve o convite para o primeiro passeio ao teatro. Por quê?

Em minha experiência como frequentador de peças nos espaços teatrais curitibanos, sempre noto rostos conhecidos em meio à plateia. São pessoas que fazem parte, direta ou indiretamente, do meu círculo pessoal e profissional de conhecidos, ligados ao âmbito teatral. Quando não os conheço, ouço conversas e identifico que se tratam de produtores, professores de teatro, amigos ou parentes de alguém do elenco e similares. Onde estão as donas de casa, os motoristas de ônibus, os operadores de caixa de supermercado? Por que ninguém desse grupo de jovens cogita pesquisar a agenda cultural do fim de semana para saber sobre as peças em cartaz? Como será possível observar nos questionários e práticas elaboradas para esta pesquisa, os jovens do Recanto Esperança, em sua maioria, não viam como essencial a ida ao teatro, mesmo que gratuitamente. A pergunta a seguir fez parte do primeiro questionário³ aplicado a eles, antes que qualquer atividade fosse desempenhada:

³ Todas as perguntas e respostas dos três questionários realizados ao longo desta pesquisa, bem como registros de imagens que não foram possíveis de se anexar ao longo do artigo e suas respectivas descrições para acessibilidade estão disponíveis para o acesso no seguinte endereço: <[abrir.link/LyhCF](#)>.



Figura 1 – Pergunta do primeiro questionário⁴

O quanto você consideraria justo pagar em um ingresso de uma peça de teatro?

12 respostas



Fonte: Taylon Padilha Nizer (2022).

Por mais que a realidade socioeconômica e o recorte reduzido devam ser considerados, “Eu não pagaria para assistir a uma peça de teatro e não iria nem de graça” foi a alternativa mais assinalada. É óbvio que o dinheiro é um obstáculo – em 2022, uma meia-entrada de R\$ 25 pode comprar até cinco caixas de leite e, em certos lugares, nem isso – mas o pagamento não é o único empecilho, pois a programação cultural curitibana está repleta de espetáculos gratuitos. O problema poderia estar relacionado também a fatores como a falta da relação afetiva com esta prática. Esses jovens (e as pessoas em geral) não vão ao teatro como poderiam. Guénoun (2004) pondera sobre esta ausência:

Em caso de necessidade, se o teatro falta, nos falta, e se a carência persiste, algo corre o risco de morrer: "Nós" não morreremos, claro que não. Encontram-se substitutos. Mas algo em nós pode morrer: O quê? A exigência que sustenta a reflexão aqui apresentada não é, portanto, a de preservar, conservar "o teatro" a qualquer preço: [...] Perguntamo-nos se uma vida, e que tipo de vida, quer (eventualmente) o teatro. E como, se ele lhe faz falta, esta falta pode ser satisfeita (GUÉNOUN, 2004, p 16).

Todos podem ir ao teatro. No quesito econômico, só seria necessário arcar com o valor da passagem do transporte público – e certamente é um valor a ser

⁴ Finalizada a pesquisa, acredito que esta questão poderia ter sido melhor elaborada, dissociando o conceito de valor atribuído a uma peça de teatro do valor monetário. Ademais, jovens dessa idade não têm pleno controle do dinheiro que possuem, sendo dependentes de seus responsáveis. Não obstante, a pergunta ainda é relevante ao notarmos que 25% assinalaram a alternativa “não iria nem de graça”.



considerado, R\$ 11⁵ podem fazer falta no final do mês. Mas se alguém está disposto a gastar esta quantia em um programa cultural, por que o teatro não está na lista de possibilidades? Se os educandos supõem que não precisam de teatro em suas vidas, o trabalho de formação de espectadores busca investigar essa possível falta que, caso exista, dificilmente será preenchida com peças cansativas e aborrecidas como as apresentadas pela ONG vizinha. O que mora nesse vazio? Como preenchê-lo? Afinal, é mesmo sempre necessário preenchê-lo?

Uma metodologia que possibilita diminuir distâncias entre peças e grupo é a mediação teatral. Ela surge como um caminho sólido rumo à formação de espectadores, com encontros baseados em práticas e exercícios que se relacionam com o espetáculo e auxiliam os adolescentes a expandir seus olhares acerca da cena. Pavis (2017) define sua finalidade:

Tornar acessível uma obra artística como uma peça, uma encenação ou uma *cultural performance* não é explicá-la, demonstrá-la e remontá-la [...], é torná-la acessível, desvelando algumas regras de seu funcionamento, adaptando-a ao nível cultural do receptor (PAVIS, 2017, p. 191).

Em *A Pedagogia do Espectador*, Desgranges (2003) evidencia que o *acesso linguístico* à obra é potencializado pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, quando o adolescente amplia a sua compreensão e expressividade no que diz respeito a recepção e fazer teatral. Koudela (2008) denomina esse conceito como *acesso simbólico* e assegura que esse exercício deve promover a autonomia crítica e criativa do espectador, que por sua vez nasce da experiência pessoal e intransferível de cada pessoa. Importante diferenciar esta definição do *acesso físico*, que caracteriza um trabalho de formação de público, envolvendo o ato de proporcionar o transporte de pessoas ao ambiente teatral. Neste sentido, foi definida uma estrutura de mediação que idealizava encontros antes e depois de cada espetáculo. A prática de se conceber encontros pré-peça foi difundida entre artistas educadores na França, nas décadas de 1960 e 70, com o intuito de preparar os alunos, sublinhando aspectos do espetáculo

⁵ Valor referente à ida e volta. Em 2022, uma passagem do transporte público curitibano custa R\$ 5,50.



que poderiam ser mais bem observados pelos estudantes no ato de recepção da obra (DESGRANGES, 2003).

Além da mediação, outra técnica explorada no processo foi a aplicação de questionários. Se o conceito de perguntas e respostas fechadas pode parecer limitante demais ou até mesmo simplório para um trabalho de mediação, aqui é proposta uma abordagem diferente acerca dos resultados. A intenção para com esse método não era a de encontrar respostas definitivas ou conclusões explicativas, mas sim pontos de entrada para novos desdobramentos e reflexões. Foi uma pergunta fechada que fez com que três educandos assinalassem que não iriam ao teatro “nem de graça”, me motivando a querer entender melhor esse cenário.

Estava então definido o objetivo de construir uma boa relação destes jovens para com o teatro, dispondo do auxílio das estratégias de mediações pré e pós-peça para isso. Com o intuito de realizar essa mudança essencialmente qualitativa, o primeiro passo seria encontrar os espetáculos certos. É nessa dinâmica que o meu *eu-pesquisador* dá espaço ao meu *eu-curador*. Em um projeto de formação de espectadores, ainda mais intrinsecamente relacionado a minha formação como educador teatral, a curadoria é essencialmente educativa. Mas o que se considerar ao escolher entre espetáculo X ou Y? Como saber o que é mais rico para a o grupo e, conseqüentemente, para a pesquisa? Ao dissertar sobre o tema, Mirian Celeste Martins (2006) relata questionamentos comuns nessa caminhada:

O que escolhemos para mostrar? Com quais critérios? Escolhemos apenas o que gostamos ou de obras que “sabemos falar” ou o que nos provoca, nos causa estranhamento e sobre as quais queremos problematizar para ir além das primeiras impressões? Como propomos os encontros entre educadores/imagens/aprendizes? De onde vêm as imagens que utilizamos? Originais ou reproduções? Nossa seleção pode ser chamada de curadoria educativa? (MARTINS, 2006, p. 4).

Em síntese, buscando encontrar motivos que tentam compreender distanciamentos e proximidades entre jovens e o ambiente teatral, a curadoria educativa adotada procurou descobrir espetáculos de diferentes linguagens, visualidades e noções estéticas, pretendendo relacionar as práticas vivenciadas com conceitos sobre cena, texto e recepção.



Uma tarde de Cia Antropofocus digna de H2OH!⁶

Figura 2 – Cena de *Contos Proibidos de Antropofocus*



Fonte: Paulo Feitosa (2018).

Em maio de 2022 entra em cartaz a curta temporada do espetáculo *Contos Proibidos de Antropofocus*, do grupo teatral Antropofocus⁷. A encenação fez parte do projeto *Contos em Todos os Cantos – Humor Além do Centro*, que teve como objetivo apresentar a peça em diferentes bairros de Curitiba. Dentre os elementos que caracterizam o espetáculo, o principal é a ausência de palavras: são quatro cenas que se passam em espaços familiares onde diálogos não são comuns – como banheiros e ônibus, por exemplo – e, através da linguagem do grupo, trazem comicidade em situações inusitadas (ANTROPOFOCUS, 2008). Partindo deste princípio, nasce uma conjuntura onde se torna possível a investigação entre cena, dramaturgia e texto. Consegui estabelecer contato com a produção do espetáculo, que nos inseriu como parte das sessões abertas e gratuitas para escolas públicas e comunidade, no Teatro Cleon Jacques.

Josette Féral (2015), entendendo *texto* como repertório utilizado como ponto de partida para encenações e *texto performativo* como inerente à representação

⁶ H2OH!: bebida não alcoólica, refrigerante limoneto pertencente à marca PepsiCo, fabricada pela empresa brasileira AmBev.

⁷ Grupo teatral curitibano atuante desde 2000 que usa o improviso para montar suas peças cômicas.



cênica, proporciona uma possível e até mesmo essencial expansão destas perspectivas ao trazer o conceito de *texto espetacular* como meio de encontrar e construir sentidos e ações dos espectadores. Esta afirmação dialoga com a definição de *texto espetacular* trazida por Pavis:

Na produção teatral desse início de milênio, o texto se marginalizou, se se considera que ele não é mais quase lido como obra literária autônoma, porém ao mesmo tempo ele se tornou mais amplo e mais complexo, se o examinarmos como ele se magnifica sob o domínio do jogo cênico e sob o olhar do espectador (PAVIS, 2017, p. 326).

Sendo uma intersecção entre as diferentes noções de texto, o *texto espetacular* se caracteriza como uma ação que utiliza elementos teatrais para construir uma encenação que não deixa de considerar a importância do texto previamente escrito e do *texto performativo* (FÉRAL, 2015). Assim, um estudo que engloba diretamente os espectadores tende a enriquecer-se ao considerar esta concepção pelo fato de que o acontecimento teatral é o resultado das relações entre espetáculo-espectador. Ao refletirmos sobre a “cena do texto” e não apenas sobre o texto em si como uma escuta determinada, simultaneidades e fruições entre encenadores e espectadores surgem para além do esperado – se é que é se pode esperar qualquer resultado antes que ocorra a eventualidade teatral (*Idem*, 2015). Quem se propõe a pesquisar sobre o processo de criação da peça *Contos Proibidos* consegue relacionar o método baseado na improvisação e comicidade com princípios do *texto performativo*, já que a proposta central do espetáculo se baseia no conceito da não-utilização de palavras na encenação. Contudo, ainda existe uma lógica dramática de personagens, situações e causalidade recorrente em textos dramáticos. Assim, a noção de *texto espetacular* aparece como meio de englobar os conceitos, além de se completar ao incluir a relação de recepção com os jovens estudantes.

Minha primeira abordagem junto aos educandos, proposta na mediação pré-peça, teve como propósito estabelecer um elo entre jovens-espectadores e espetáculo, desejando viabilizar, mesmo que de maneira introdutória, uma aproximação aos princípios que estruturam *Contos Proibidos*. Foram então



desenvolvidos exercícios que ressaltam práticas teatrais que consideram a palavra e, principalmente, a sua ausência. Consistiam em jogos que se baseiam na improvisação, linguagem que norteia a Cia Antropofocus, e tiveram como objetivo aproximar os educandos tanto da estética quanto do modo de fazer da peça. Essa preparação condizia com a ideia de um *método apresentativo*, com jogos lúdicos que buscam uma associação entre práticas e espetáculo, entre a experiência e o emocional de cada espectador (KOUDELA, 2008). Jogos que também não só aproximam os jovens do improviso, mas que sensibilizam o espectador enquanto perceptor, provocando sua disponibilidade de se atritar com o mundo sem estar limitado ao *método discursivo* (NININ, 2020).

No dia do passeio ao teatro, o elenco de *Contos Proibidos* foi obrigado a dividir o protagonismo com outros personagens: pacotes de *Pipoteca*⁸, um limoneto sabor limão e o fundo de um ônibus. Aqui, vale mencionar que esta visita só foi possível porque essa temporada de *Contos Proibidos* fez parte de um projeto realizado com recursos do programa de apoio e incentivo à cultura da Fundação Cultural de Curitiba, através da lei municipal de incentivo à Cultura, que previa como contrapartida exposições fechadas do espetáculo para escolas públicas, instituições sociais e afins. Sem o ônibus disponibilizado pelo projeto e previsto no edital do programa, talvez não teria sido viável levar os educandos à peça.

O trajeto até o Teatro Cleon Jacques e o passeio pelo parque São Lourenço – onde fica situado o teatro – após o espetáculo cativaram os estudantes. Durante o piquenique naquela tarde ensolarada, era notável o apreço que demonstravam ter pelo *H2OH!* que trouxeram – como se um enófilo retirasse o melhor vinho da adega para uma grande comemoração. Eles podem consumir a bebida quando bem quiserem, mas é curioso reparar como se constrói um vínculo que envolve uma bebida diferente, um parque bonito, uma algazarra saudável no fundo de um ônibus e uma peça teatral. O grupo Antropofocus pôde contar com estes aliados e hoje a apresentação faz parte de uma memória calorosa. Essa reflexão vem de encontro com

⁸ Salgadinho muito popular em Curitiba e região, conhecida pelos seus sabores característicos – os mais famosos são manteiga e cebola – e pelos preços relativamente mais acessíveis. Todos os piqueniques realizados após os espetáculos tiveram a *Pipoteca* como o seu lanche principal.



o que Dubatti (2011) afirma sobre a importância da experiência do convívio, tão relevante quanto o espetáculo em si:

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

Estas memórias se fizeram presentes na mediação pós-peça. Foi pedido para que criassem um desenho livre sobre qualquer momento marcante da nossa saída, e o leitor já pode imaginar quais os acontecimentos mais lembrados:

Figura 3 – Dois dos desenhos feitos pelos educandos, que destacam o ônibus, o parque e a peça como momentos mais marcantes



Fonte: Taylon Padilha Nizer (2022).

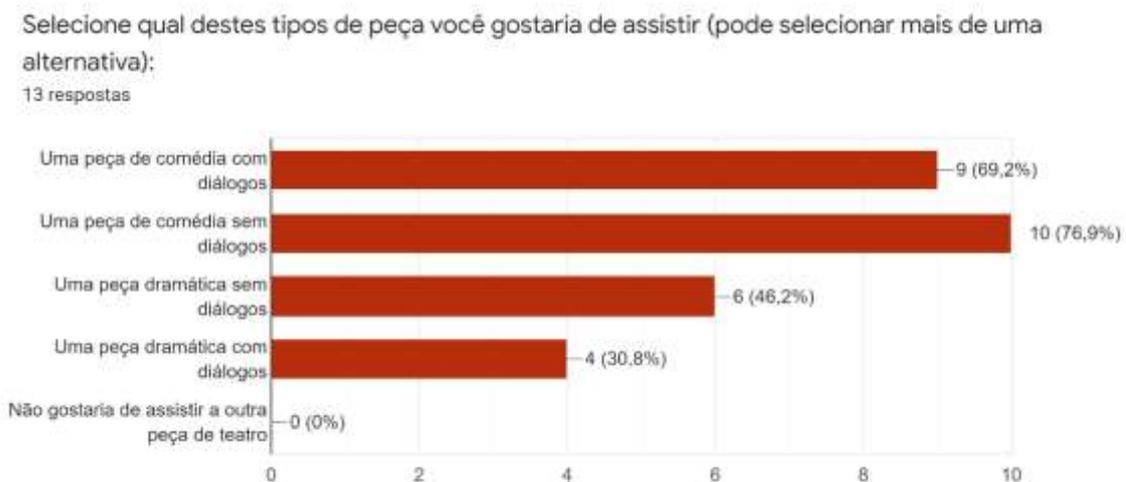
Misturar e unir vivências tão positivas com uma peça pode provocar a ruptura daquela associação de teatro como um evento maçante e exaustivo. Pode ser o fim das assinaladas na alternativa “não iria nem de graça”. Koudela afirma que exemplos de desenhos livres pós-peça “são importante fator de esclarecimento do exercício da função simbólica em desenvolvimento” (2008, p.25). Tanto que o espetáculo também foi registrado nos desenhos e nas trocas entre colegas e educador. Durante o encontro pós-peça, elogios referentes à corporeidade dos atores que representaram bonecos infláveis e lembranças de cenas engraçadas e criativas vieram à tona. Podemos



entender estas relações graças à excepcionalidade dos acontecimentos, uma vez em que toda encenação é única e subjetiva, só sendo possível estudá-las estando dentro do próprio acontecimento (DUBATTI, 2014). Talvez se os educandos tivessem ido ao teatro sozinhos, sem a companhia dos amigos, em um ônibus lotado debaixo de um dia cinza e chuvoso, não teriam boas lembranças sobre *Contos Proibidos*.

O segundo questionário, aplicado na ocasião da mediação pós-peça, foi concentrado em perguntas acerca do espetáculo assistido. Todas as questões desta segunda pesquisa apresentavam opções negativas, buscando abranger opiniões insatisfeitas. Porém, raramente foram assinaladas. Isso pode denotar um real apreço pela peça, mas além disso, talvez demonstre uma ausência de uma consciência crítica acerca do que se pode encontrar no teatro, justamente pelo pouco convívio com estes espaços culturais. Quando perguntados sobre o perfil de espetáculo que chama a atenção, a alternativa mais assinalada descreve um tipo muito semelhante a *Contos Proibidos de Antropofocus*. A falta de identificação com outras linguagens não é um problema deles para com o teatro, mas sim para com uma pobre experiência estética:

Figura 4 – Pergunta do segundo questionário⁹



Fonte: Taylon Padilha Nizer (2022).

⁹ “Diálogo” e “peça dramática” aqui são termos usados no sentido de entendimento comum, com o intuito de facilitar a compreensão da questão. Tenho a consciência de que o espetáculo apresenta diálogos entre personagens, mesmo com a ausência de palavras, e que esta acepção de “dramático” como expressão de linguagem sentimental não condiz com as definições convencionadas pela história do drama.



“Daorinha”¹⁰

O que dizer aos estudantes logo após um espetáculo? Há quem pergunte “O que acharam?”, ou até mesmo diga um simples “gostaram?”. Mas será mesmo que é preciso provocar os espectadores desta maneira logo após a saída do teatro? Larrosa (2002) destaca as qualidades de um bom sujeito da *experiência*:

[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24)

Seriam estas as qualidades também de um bom espectador? A palavra “passividade”, que pode remeter a um espectador desinteressado, ganha outro sentido. O desejo de todo mediador é que seus estudantes saiam das peças ávidos por compartilhar e debater diferentes olhares, mas enxergar o valor do silêncio parece tão promissor quanto. Até aqui, está entendido que a construção de uma boa relação entre espetáculo e espectadores envolve texto, percepções, convívio e, agora, *experiência*. Mas não necessariamente envolve opiniões formadas e definitivas: “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p.22). A exigência de uma opinião da pergunta “gostaram?” na saída dos teatros pode surtir o efeito oposto, trocando uma experiência por uma informação. É possível aprender algo novo após uma aula, uma conferência ou o fim de um livro – neste caso, após uma peça teatral – e ainda sentir que nada nos tocou ou nos sucedeu (*Idem*).

A segunda montagem escolhida para a pesquisa foi *Macbeth 333*, adaptação bem-humorada do texto shakespeariano realizada em julho de 2022 pela Cia Tagarelices, cujos integrantes são alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura em Teatro da Unespar¹¹. Na impossibilidade de levar o grupo a uma das sessões noturnas,

¹⁰ Expressão derivada de “da hora”, gíria que indica algo legal, bacana, interessante.

¹¹ Espetáculo que nasce na disciplina de Projeto de Montagem do referido curso, orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria Emília Tortorella.



a equipe se dispôs a recebê-los em um ensaio geral. A escolha se deve pelo fato de o espetáculo trazer novas questões não vistas no primeiro, como a linguagem diferente – ainda que novamente cômica, mas agora baseada em um texto dramático clássico – e a possibilidade de proporcionar uma visita ao espaço de uma universidade pública¹².

Figura 5 – Cena de *Macbeth* 333



Fonte: Juliana Luz (2022).

Um texto como esse emprega um vocabulário e termos que não pertencem ao nosso cotidiano. Contextualizar a peça e sua história na mediação-pré, portanto, não é subestimar a capacidade de compreensão do grupo. Segundo Koudela (2008), informações acerca da peça e seu contexto histórico são bem-vindas na preparação para a ida ao teatro, havendo vezes em que é necessário esclarecimentos sobre o tema. No entanto, é preciso evitar estruturar o encontro baseado em explicações muito expositivas:

Preparar jovens ou adultos para ler uma obra de arte mediante encontros de caráter expositivo e demonstrações de domínio de determinadas referências por parte de um mediador não seria equivalente a reiterar a existência do abismo que pretensamente se deseja abolir? (PUPO, 2015, p. 58)

¹² O ensaio geral fechado aos educandos do Recanto aconteceu no Teatro Laboratório – TELAB –, espaço da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).



Independente dessa discussão, o encontro pré-peça não ocorreu. O grupo estava em período de férias, poucos souberam do passeio e apenas uma aluna compareceu ao encontro extra, programado previamente. Os jogos planejados nos quais eram necessários pelo menos dois educandos foram descartados e, em vista disso, apenas conversamos sobre a trama da peça. No dia marcado para o passeio, ela e outros três adolescentes me fizeram companhia¹³ naquela nublada tarde de domingo.

Diferente da apresentação de *Contos Proibidos*, o ensaio geral de *Macbeth* 333 fez com que apenas eu e meus alunos estivéssemos presentes na plateia. Por questões técnicas, a peça também não pôde contar com seu projeto de iluminação, tendo sido encenada sob as lâmpadas de serviço do teatro. Assim que o espetáculo acabou, deixei escapar a pergunta “O que acharam?”. “Daorinha”, respondeu um deles. Outra aluna comentou a respeito da interação das atrizes¹⁴ para com a plateia e logo mudaram de assunto.

Na elaboração da mediação pós-peça, dois pontos estavam claros: a atividade precisaria relembrar aspectos da história para os quatro educandos-espectadores e deveria ser dinâmica, envolvendo o restante da turma. Nasce então o *Jogo da Vida de Macbeth*, uma adaptação do jogo de tabuleiro *Jogo da Vida*, onde os jogadores precisam tomar as melhores decisões para os seus personagens. Nesse caso, o personagem seria o próprio Macbeth. A estruturação desse jogo levou horas até me parecer atraente e divertido para quem assistiu ou não o espetáculo. Não teria como dar errado. Mas deu.

As inspiradas opções de escolha do jogo mais entediaram do que empolgaram. O grupo cansou rapidamente, encurtando o planejamento de uma hora e meia para pouco mais de vinte minutos. No final daquela tarde, quando perguntado se o *Jogo da Vida de Macbeth* havia ajudado a compreender mais sobre o espetáculo, um dos espectadores respondeu: “mais ou menos né, que pra nós (os espectadores da peça) foi melhor [sic]. Vendo assim (apontando para o jogo de tabuleiro) é difícil”.

¹³ Como apenas quatro estudantes marcaram presença, o transporte foi feito com veículo próprio, acompanhado da autorização prévia dos responsáveis e do consentimento da coordenação do Recanto Esperança.

¹⁴ As personagens bruxas dialogam com o público no início da peça, lendo as mãos dos espectadores e oferecendo conselhos pessoais, entre outras interações.



Ficando evidente o fracasso do jogo, ao invés de insistir na dinâmica, os espectadores foram convidados a compartilhar com os colegas suas experiências no passeio. E somente aí o bate-papo fluiu. Puderam notar os momentos em que a iluminadora corria acionar os interruptores se a cena exigia as luzes apagadas, o que, segundo eles, não comprometeu a encenação. Uma das espectadoras relatou como a “praga” lançada pela bruxa que leu sua mão no início do espetáculo fez ela ter azar durante a semana. Reverberações que mostram uma experiência não restrita apenas ao momento do espetáculo, mas também ao cotidiano do espectador.

O ato do espectador, [...] não se resume ao recolhimento de informações, ou à decodificação de enunciados, ou ao entendimento de mensagens, pois a experiência estética se realiza como constituição de sentidos. (DESGRANGES, 2010, p. 52)

Koudela (2008) assegura que a ida ao teatro proporciona uma experiência sensível única, que pode ser expressa pelos alunos de diversas maneiras. Percebe-se então a necessidade de buscar incluir, em um trabalho de mediação, espetáculos potentes não apenas no conteúdo emoldurado na cena, mas também naquilo que se percebe fora do espaço cênico. Afinal, o papel de uma curadoria educativa desafiadora é despertar a experiência, um caminho que leve a pensar a vida (MARTINS, 2006).

Assim como o público tende a estar condicionado a encontrar um porquê em uma peça¹⁵, foi um erro acreditar que compreender a história de Macbeth era o mais importante para atingir o objetivo de construir pontes entre teatro e espectadores. O jovem que teve a clareza de afirmar que o *Jogo da Vida de Macbeth* não era tão útil quanto o espetáculo em si foi o mesmo que respondeu “Daorinha” quando perguntado sobre o que havia achado da peça. A capacidade de compreensão do grupo foi subestimada por uma opinião pressionada para que viesse à tona, e somente durante a mediação pós-peça foi possível compreender na prática que “Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação.” (LARROSA, 2002, p.26). No processo, a

¹⁵ Habitudo a esse modo operativo, o espectador anseia pela vinculação racional imediata da proposta artística a algum assunto ou alguma opinião em voga, largamente difundida nos *media*. (DESGRANGES, 2010, p. 52)



mediação funciona principalmente como um disparador para identificar novos olhares como esse.

Ao pesquisar sobre espaços de mediação, encontra-se muito material sobre encontros em espaços formais e não-formais¹⁶, mas pouco sobre espaços informais. Segundo Gohn (2006):

Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. (GOHN, 2006, p. 29)

É necessário contextualizar estes conceitos porque o meu momento marcante do passeio de *Macbeth 333* ocorreu em um espaço informal, e é notável perceber como a recepção também ocorre fora dos teatros ou dos encontros pré e pós. Após o espetáculo, passamos pelo Jardim Botânico de Curitiba¹⁷ para saborear as já habituais *Pipoteca* e *H2OH!*. Durante a nossa caminhada pelo parque, ao passar por um grupo de passarinhos, um dos alunos brincou com eles chamando-os de “bobos”, ou algo parecido. Entrei na brincadeira e perguntei se ele acreditava que aquilo chegava a ser um palavrão. O aluno então me lançou um desafio, pedindo para que eu xingasse os pássaros, e respondi que não poderia fazer isso porque precisava ser um exemplo, já que estava ali como um educador. Ele então respondeu: “mas aqui você não tá como professor, tá como nosso amigo”. Assim como afirma Larrosa: “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p.27). Não tenho como saber qual foi o momento ímpar de cada um do grupo nesse dia e não é necessário achar essa resposta. Mas espero que se lembrem com carinho de algum acontecimento do

¹⁶ Podemos então compreender o ensino da seguinte maneira: Ensino formal: aquele praticado dentro da escola formal seja ela básica ou superior, fiscalizadas pelo Ministério da Educação; [...] Ensino não-formal: aquele praticado em espaços de ensino fora das escolas, fora do ambiente escolar formal, exemplo, esportes em clubes, cursos livres de artes, espaços culturais e artísticos entre outros. (FERNANDES, 2015, p. 11)

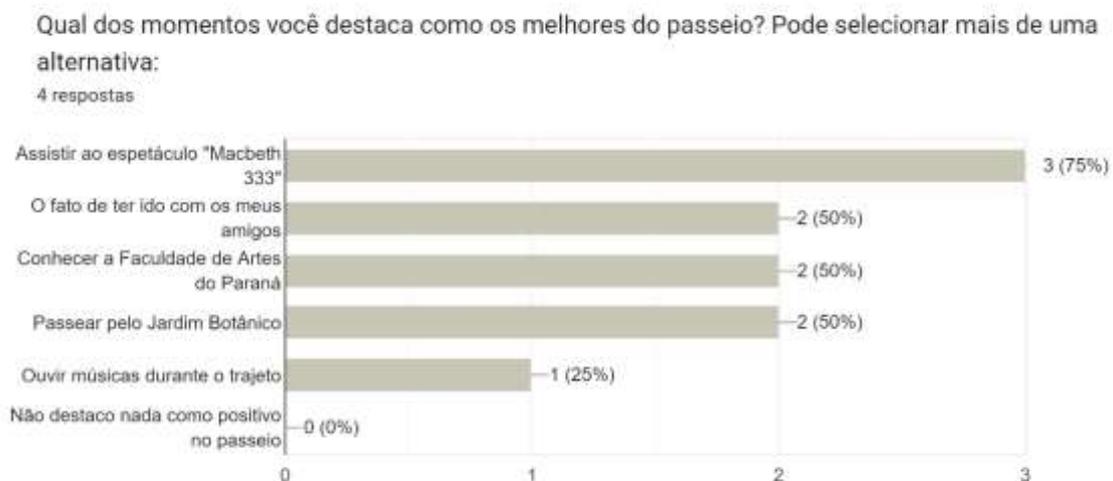
¹⁷ Esta caminhada não estava programada. Os próprios alunos pediram para que pudéssemos passar por um parque da cidade assim como no primeiro espetáculo, prova de que a experiência de *Contos Proibidos de Antropofocus* ainda reverberava nos estudantes.



nosso passeio assim como relembro o momento em que aquele aluno me chamou de seu amigo.

Questionários sobre os espetáculos continuaram sendo aplicados para seguir com a metodologia definida no início. Mesmo não procurando apontar soluções ou problemas, é gratificante perceber que alternativas como a última desta pergunta não são assinaladas:

Figura 6 – Pergunta do terceiro questionário



Fonte: Taylon Padilha Nizer (2022).

Boné

Buscando agora um último espetáculo que pudesse potencializar a recepção para além das poltronas do teatro, uma oportunidade apareceu com a 15ª edição do Festival de Teatro de Pinhais, ocorrida em outubro de 2022. *Quem diz Sim, ou O Que Nós Temos a Dizer?*¹⁸, adaptação do texto *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*, peça de aprendizagem de Bertolt Brecht, surgiu como uma boa ocasião para finalizar esse trabalho, visto que a pedagogia da dramaturgia brechtiana estimula a ação dos espectadores:

¹⁸ Espetáculo montado pela Academia de Teatro de Pinhais, com direção do Prof. Me. Eduardo Augusto Vieira Walger.



A intenção pedagógica de Brecht constitui-se no sentido da transformação da maneira de pensar, e na não imposição de concepções prontas para os atuantes. O texto deve ser adaptado por meio da ligação que o atuante cria com seu repertório pessoal de experiências, efetuando modificações no modelo de ação original ao oferecer outras formas de atuar, utilizando a própria invenção e tendo a oportunidade assim de elaborar suas próprias experiências cotidianas. (SILVA, 2013, p. 117)

Justifica-se então a preferência por este espetáculo pela potencialidade de se criar práticas que relacionam a peça teatral com questões do cotidiano dos estudantes e suas *experiências*, algo não explorado em outros instantes. Este objetivo começa a se delinear na mediação-pré, onde foi colocado em discussão o conceito de um costume¹⁹. Em uma roda de conversa, os educandos participaram citando exemplos de costumes que eles têm enquanto grupo, e quais gostam ou deixam de gostar, quais concordam ou não concordam. Nesta dinâmica, o assunto do boné veio à tona.

Ao realizar uma matrícula no Recanto Esperança, o responsável pela criança ou jovem se responsabiliza assinando um termo de compromisso com os direitos, deveres e proibições da instituição. Em um dos termos, sublinha-se a proibição do uso de bonés, toucas e capuzes. Este foi um exemplo de costume do grupo ressaltado pelos estudantes, afinal, todos já estão habituados com a prática de se deixar seu boné ou touca na sala da coordenação assim que se entra na instituição, podendo pegá-lo de volta no horário de saída. E raramente há exceções. Como educador da instituição, eu mesmo testemunhei, certa vez, uma colaboradora que pedia para que uma criança pequena retirasse sua touca em um dia de frio rigoroso.

Na discussão, mesmo com alguns alunos não gostando muito da proibição dos bonés, foi consenso que as regras do Recanto deveriam ser seguidas²⁰. Questionei-os então sobre o que fazer quando não se concorda com uma regra. Fazemos reivindicações ou se aceita a situação? “Se reclamar ou não reclamar, não vai mudar nada” foi a resposta de um dos alunos – curiosamente, o jovem que mais gosta

¹⁹ O objetivo central é preparar o público para o momento fundamental de todo o projeto de mediação: o encontro com a obra. [...] Preparar: para a aprendizagem e o reconhecimento dos elementos da obra; códigos conceituais de acesso à experiência estética ligada ao espetáculo [...] (NININ, 2020, p. 136-137)

²⁰ Nessa discussão ficou evidente a diferença entre ética e moral. Enquanto a ética relaciona-se com o caráter, a moral se relaciona com costumes, que podem ou não serem melhor aceitos dependendo do contexto social.



de usar bonés fora do Recanto. “Você pode reclamar à vontade, mas a regra ainda vai continuar”. Ele não vê maneiras de se mudar a proibição e ninguém na turma discorda. Ainda na mediação-pré, a turma pesquisou sobre o local do passeio, Brecht e o texto da peça, compartilhando os resultados com os colegas logo em seguida²¹. O grupo também foi separado em grupos que tinham como objetivo fazer registros (fotos, vídeos, depoimentos) no dia do espetáculo sobre quatro temas: o centro cultural que receberia a peça, o espaço cênico do espetáculo, sua iluminação e a própria encenação²².

Figura 7 – Cena de *Quem Diz Sim, ou O Que Nós Temos a Dizer*



Fonte: Acervo da Prefeitura de Pinhais (2022).

A encenação de *Quem diz Sim, ou O Que Nós Temos a Dizer* trabalha com o texto brechtiano unido à proposta do Teatro Fórum, de Augusto Boal. Primeiro o grupo encena *Aquele que Diz Sim*, e, logo após, repete a peça até o momento em que o Menino é perguntado se concorda ou não em ser arremessado no desfiladeiro. Neste momento, o público é convidado a sugerir outras ações e atitudes dos personagens para encontrar desfechos diferentes do primeiro apresentado. Após os

²¹ Antes da ida ao teatro, você pode apresentar propostas de atividades como a consulta à internet sobre o encenador e o grupo teatral, o autor do texto, a localização do teatro, os meios de transporte e a distância a ser percorrida. (KOUDELA, 2008, p. 14)

²² Uma sugestão é propor a formação de equipes às quais podem ser atribuídas tarefas específicas. [...] Os alunos podem, por exemplo, observar com mais atenção a iluminação, a cenografia, os figurinos, o edifício do teatro. (KOUDELA, 2008, p. 17)



experimentos, os espectadores são convidados a assistir à alternativa original escrita pelo autor, *Aquele que Diz Não*. Meu educandos não propuseram ideias durante a encenação, mas assim que saímos do teatro para o nosso tradicional piquenique, comentaram entre si as sugestões que criaram – não sendo necessário ninguém perguntar “gostaram?”.

A mediação-pós foi dividida em dois momentos. No primeiro, pudemos compartilhar os registros dos próprios alunos: dezenas de fotos, alguns depoimentos e vídeos com danças descontraídas no banheiro do centro cultural mostravam olhares a respeito do teatro, do espaço cênico explorado, da iluminação utilizada e do espetáculo em si²³. Nesta etapa, inclusive, foram os próprios estudantes que contaram a história da peça aos colegas que não compareceram ao passeio.

Em seguida, assim como na encenação, os educandos puderam participar de uma prática de Teatro Fórum para retomar a discussão do uso do boné. A metodologia de unir as peças didáticas de Brecht com o teatro de Boal não é inédita e, segundo Anita Cione Silva:

O Teatro Fórum, em específico, desenvolvido por como uma de suas técnicas mais aprimoradas, revela forte aproximação com a peça didática, pois busca trabalhar as contradições sociais agindo diretamente com uma comunidade, questionando e provocando o público para a experimentação de suas ideias e possíveis soluções em cena, quebrando a barreira espectador/ator e possibilitando ao espect-ator a tomada de atitude crítica e a atuação como um “ensaio” para suas reivindicações sociais na vida real (SILVA, 2013, p. 117)

Os estudantes então foram convidados a criar uma cena envolvendo uma figura de autoridade do Recanto Esperança e um aluno que chegasse à instituição usando boné. Como poderia se imaginar, na cena criada, essa autoridade tomava o boné do aluno sem maiores dificuldades. O grupo então foi provocado a encontrar outros desfechos para essa situação através da improvisação²⁴. Contudo, por mais que

²³ Alguns destes registros estão disponíveis no seguinte endereço: <abrir.link/LyhCF>. Assim como já mencionado, neste atalho o leitor também encontra todos os questionários realizados ao longo da pesquisa – com suas respectivas perguntas e respostas –, imagens dos encontros e descrições de acessibilidade para tais conteúdos.

²⁴ A improvisação é importante na experimentação da peça didática de Brecht, já que o modelo de ação não é visto como um texto acabado e deve ser trabalhado dialeticamente com a contribuição do conteúdo cotidiano dos participantes; só assim ele se completa e cumpre sua função. (SILVA, 2013, p. 118)



ideias ligeiramente diferentes surgissem, o sentido era sempre o mesmo: seja de uma forma gentil ou grosseira, a autoridade sempre acabava obrigando o estudante a retirar o boné. Até mesmo propus um cenário diferente, com uma touca no lugar do boné no contexto de um dia frio, semelhante ao que já havia presenciado em outra ocasião. Ainda assim, houve resistência para encontrar uma nova alternativa, seja qual fosse. Até que, depois de uma certa insistência minha, escuto alguém comentar “já sei, ele quer que a gente diga não!”. Em casos extremos, se a regra do Recanto não for seguida, há o desligamento do educando e, conseqüentemente, o fim dos benefícios às famílias. Porém, na nossa discussão, todos concordaram que o uso de bonés ou toucas não se trata de uma transgressão dessa gravidade. Então, quais são os motivos que tornam a possibilidade de dizer “não” tão difícil de surgir? Talvez esses jovens já tenham aprendido a acatar o que lhes foi imposto sem fazer questionamentos, dentro ou fora da instituição, seja qual for a causa para isso. Meu objetivo com a prática era que eles descobrissem a possibilidade de se mudar o costume, o que, de fato, acabou aparecendo na improvisação seguinte.

Seguindo com o encontro, o grupo foi incentivado a debater a afirmação do espetáculo “o mais importante de tudo é aprender a estar de acordo”. Conversando entre si, os educandos chegaram à conclusão de que é preciso defender o seu ponto de vista até que todos estejam satisfeitos com um acordo comum. Nossas discussões e os exercícios realizados puderam complementar a ideia central de *Quem diz Sim*, relacionando o espetáculo ao costume do uso do boné.²⁵ Como será contextualizado a seguir, a última prática pedia para que os estudantes-espectadores comentassem algo a respeito das peças assistidas durante o ano e dos nossos respectivos encontros. O mesmo aluno que havia dito “você pode reclamar à vontade, mas a regra ainda vai continuar”, entre outras considerações, afirmou: “aprendi também a falar não”.

²⁵ São propostos jogos de prolongamento para que o público participante do projeto de mediação teatral permaneça vinculado ao projeto cultural da cidade, ao interesse pela ida ao teatro. (NININ, 2020, p. 59)



“Eu quero mais porque é ‘daora’”

O último encontro com os estudantes relacionado a pesquisa se encerrou com uma atividade final proposta. O objetivo era entender melhor como os passeios realizados durante o ano marcaram o vínculo deles para com o teatro, e certamente eram os próprios quem deveriam ter a voz para responder tal questão. Dessa maneira, com o intuito de evitar uma possível timidez, cada espectador teve cerca de um minuto sozinho em uma sala, acompanhado somente de um gravador de voz, para dizer como as peças influenciaram na sua vontade de ir ao teatro, se algo mudou após os passeios, o que marcou nos espetáculos ou qualquer outra declaração que misture teatro e vida. “O primeiro teatro foi ‘daora’”, o segundo também, e esse último melhor ainda” contou um dos quatro estudantes que puderam comparecer às três peças. “Me interessei. [...] tem que prestar bem mais atenção nas peças, tem que focar”, disse outro, reconhecendo o teatro como uma área que exige predisposição e concentração. “Achei muito bonito, eu nunca tinha ido à uma peça de teatro” contou uma espectadora, talvez se esquecendo (ou, quem sabe, ignorando de propósito) as peças já vistas na outra ONG.

Não há como saber se, de fato, nascerá algum espectador assíduo por causa dos passeios realizados. Assim como afirma Larrosa com relação à *experiência*:

[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28)

Talvez um último questionário fosse inútil para comprovar possíveis mudanças qualitativas. Um número pode afirmar que a iniciativa de os levar ao teatro foi um sucesso ou um fracasso? Certamente seria gratificante repetir a pergunta do início para constatar que ninguém assinalaria a alternativa “nem de graça”, mas seria uma metodologia aplicada apenas para finalizar um trabalho que por si só não apresenta encerramentos categóricos. Os depoimentos abrem o leque e evidenciam percepções que dificilmente viriam à tona em questões fechadas, mas ainda um elogio não representa o surgimento de uma nova presença constante deste jovem ao teatro.



Estudar a *experiência* não nos leva a conclusões assertivas – e perderia o encanto se assim fosse.

Cada peça foi a favorita de alguém. Além do aluno já citado que considerou *Quem diz Sim* como “melhor ainda”, houve quem afirmou que “a mais legal foi a primeira (*Contos Proibidos*), teve mais entrosamento, foram mais pessoas”, sendo mais um indício que mostra como o convívio potencializa a ida ao teatro. Outra colega reiterou: “A que mais gostei foi a da *Lady Macbeth*, por causa da história”. Logo no primeiro passeio ficou evidente que considerar apenas as estruturas do *texto literário* ou *performativo* seria um erro, pois tal olhar poderia não originar resultados tão produtivos quanto salientar o espetáculo como um todo, como um acontecimento, como uma *experiência*. O mesmo se aplica ao encontro com os estudantes, que não deveria ser pensado como um fim, mas como um caminho para novos olhares e perspectivas.

Promover a ida ao teatro é um desafio. Se antes acreditava que estruturar mediações potentes seria a etapa mais complexa do projeto, o percurso atestou que o processo de formação de público é tão custoso quanto, senão mais. Com exceção de *Contos Proibidos*, cujo ônibus do transporte só foi disponibilizado por estar previsto no edital do programa da Fundação Cultural de Curitiba no qual o espetáculo fazia parte, eu e outros funcionários do Recanto Esperança precisamos disponibilizar nossos próprios veículos para viabilizar os passeios. Quantos professores e educadores conseguem uma oportunidade de levar seus alunos ao teatro e são obrigados a desistir com a dificuldade de se conseguir o transporte?

Apesar dos obstáculos, é recompensador ouvir os alunos discutindo sobre a peça sem precisar pedir opiniões. E, mesmo que esses debates não ocorram, saber que são grandes as chances daquele passeio estar marcado como uma memória positiva. As declarações deixam visível o crescimento do vínculo do grupo para com o teatro. Não cabe à pesquisa descobrir uma forma de expressar o aumento desse interesse numericamente, mas um primeiro passo foi dado. Nas palavras de um dos jovens, quando respondeu se gostaria de voltar ao teatro por conta própria: “eu quero mais, porque é ‘daora’”. E talvez, mesmo que apenas nesse trabalho, esse seja mesmo o melhor significado do que é o teatro. Uma definição cujas palavras formais dos dicionários não puderam conceituar de forma tão precisa: teatro é “daora”.



Referências

ANTROPOFOCUS. **Contos proibidos de antropofocus**, s.d. Disponível em: <https://www.antropofocus.com.br/contosproibidos>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

DESGRANGES, Flávio. Arte como Experiência da Arte. **Lamparina: Revista de Ensino do Teatro**, v. 1, p. 50-57, 2010. Disponível em: <https://acervo-digital.espm.br/Artigos/ART/2017/373901.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

DUBATTI, Jorge. **Introducción a los estudios teatrales**. 1. ed. México: Libros de Godot, 2011.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, Filipe de Souza. **Práticas pedagógicas de um professor-artista: o ensino de teatro em espaço não-formal**. 2015. 38 f. Monografia (Licenciatura em Teatro) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Ipatinga-MG, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12999>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro: v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid. A ida ao teatro. **Sistema Cultura é Currículo**. São Paulo: 2008. Disponível em: <https://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf> Acesso em: 10 nov. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC** - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, p.9-27, jan/jun 2006. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

NININ, Roberta Cristina. **A práxis do mediador: os jogos de mediação teatral na formação do professor de teatro**. 2020. 341 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) –



Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-18082021-103404/fr.php>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

ROMAGNOLLI, Luciana Eastwood. MUNIZ, Mariana de Lima. Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis: v.2, n.23, p 251-261, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102232014251>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Anita Cione Tavares Ferreira da. Aprendizagem na Peça Didática: Uma Quebra na Barreira Espectador/Ator Conduzindo à Reflexão e Conhecimento por Meio da Experimentação Teatral. **Repertório**, Salvador, n. 20, p 115-118, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/8731>. Acesso em: 09 de nov. de 2022.

Recebido em 17/01/2023, aceito em 26/04/2023