UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

MARTHA LEMOS DE MORAES

Formação de espectadores: trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na
educação escolarizada

São Paulo
2019

MARTHA LEMOS DE MORAES

Formação de espectadores: trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na
educação escolarizada

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Artes

Área de concentração: Pedagogia do Teatro
Linha de Pesquisa: Teatro e Educação

Orientador: Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de
Carvalho

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

Moraes, Martha Lemos de

Formação de espectadores: trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na educação escolarizada/Martha Lemos de Moraes; orientador, Flávio Augusto Desgranges. - 2019 258f.:

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em....., Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019

Versão corrigida

1.2.....3.....

I. Desgranges, Flávio, orient. II. Título.

MORAES, M. L. **Formação de espectadores:** trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na educação escolarizada. 2019. 258f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em: 17 de junho de 2019

Banca Examinadora

Prof. Dr. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Instituição: ECA / USP

Julgamento: Aprovada

Prof(a). Dr(a). Sumaya Mattar

Instituição: ECA / USP

Julgamento: Aprovada

Prof(a). Dr(a). Deise Abreu Pacheco

Instituição: externo

Julgamento Aprovada

Prof(a). Dr(a). Suzana Schmidt Viganó

Instituição: Especialista – ECA / USP

Julgamento: Aprovada

Prof(a). Dr(a). Sayonara Sousa Pereira

Instituição: ECA / USP

Julgamento: Aprovada

Dedico esta pesquisa aos meus filhos Ian e Flora.
Ian, que na efervescência de seus 20 anos,
me instiga com ideias muitas vezes opostas às minhas,
e, por isso mesmo, me faz exercer a tolerância,
e me faz ver caminhos que passariam despercebidos.
Flora, que de dentro de minha barriga,
tornou-se espectadora de mim,
pelo ato de leitura de dois corações
E foi coautora desta tese, escrita a quatro mãos.
Ambos ampliam as minhas percepções e leituras de mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Flávio Desgranges, pela competência, generosidade, sabedoria, paciência e sensibilidade.

À minha família, em especial ao meu filho Ian, que satisfez meus desejos de grávida durante a escrita; e à minha mãe Beatriz e meu marido Roberto, que não mediram esforços para me ajudar nesta empreitada, que é gestar uma tese e uma filha ao mesmo tempo.

Agradeço às professoras Maria Lúcia Pupo e Sumaya Mattar, pelo aceite e contribuições inspiradoras em banca de qualificação; e às professoras Deise Abreu e Suzana Schmidt, por aceitarem compor esta banca, repleta de mulheres empoderadas.

Gratidão ainda por todos os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa: alunos/as e comunidade escolar das escolas Sapão e Urso Branco; equipe do Teatro SESC Paulo Autran e mediadores teatrais por ela contratada; graduandos do PIBID-Teatro, que me acompanharam nas escolas; professoras da UnB Clarice Costa e Ângela Café, coordenadoras do PIBID-Teatro, que sempre acreditaram e batalharam pela continuidade do programa; todos os artistas que receberam os meus estudantes-espectadores no Teatro ou nas escolas.

Agradeço ainda à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por ter concedido afastamento remunerado para estudos na etapa final, incluindo a redação desta tese.

*Peço – a quem está me lendo – que considere o quase
inimaginável, porque é tão difícil para as pessoas
levarem a sério aqueles que não estão engajados nos
grandes negócios, no fabrico de artefatos de guerras ou
reforçando a vontade de Deus. Levar a sério aqueles que
jogam jogos, aqueles que brincam, os que criam
playgrounds e espaços artísticos... levar a sério a força
pessoal, social e construtora dos mundos da
performance... Devemos rejeitar a rigidez ideológica,
econômica e religiosa em favor da flexibilidade e da
fluidez.*

Richard Schechner

RESUMO

MORAES, Martha Lemos. **Formação de espectadores:** trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na educação escolarizada. 2019. 258f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Este estudo investiga a formação de espectadores teatrais na educação escolarizada, a partir da perspectiva de uma professora de Arte nas escolas públicas Centro de Ensino Fundamental 01 – CEF 01 do Núcleo Bandeirante e Centro de Ensino Médio Urso Branco - Distrito Federal, no período de 2014 a 2017. Busca provocar a potencialização do ato de leitura cênica em sala de aula, em prol da formação de espectadores e ampliação da leitura de mundo dos estudantes. A metodologia empregada foi de abordagem qualitativa, incluindo pesquisa de campo e participativa. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante e registros em diários itinerantes, refletindo a respeito da própria experiência por meio da escuta sensível. À luz de autores como Desgranges (2008, 2010, 2011, 2014), Rancière (2017a, 2017b), Bondia (2001, 2010, 2016), Medeiros (2005), Pupo (2015), Ferreira (2006), Machado (2012), Jauss (1995), Iser (1996), Aguiar e Bordini (1993), entre outros, as conquistas e dificuldades enfrentadas ao longo deste percurso no contexto escolarizado das duas escolas pesquisadas são analisadas e discutidas. Ao longo do trajeto investigativo, foram identificados/experienciados quatro eixos de mediação teatral distintos: a) ida dos estudantes ao teatro profissional; b) apresentação de espetáculos universitários dentro da escola; c) tensão produtiva entre ver e fazer teatro em sala de aula, tendo a leitura de poéticas como fio condutor do trabalho; d) tensão produtiva e estendida entre fazer e ver teatro, tendo o fazer teatral como eixo do trabalho. Consideram-se esses eixos como estratégias de resistência que transitam tanto entre proposições de debate e embate, pela organização do pensamento crítico através da argumentação, quanto por outras formas de reação política, dispositivos reativos que perpassam pela leitura inventiva, pela estética/política da alteridade, pelo corpo em estado alterado (de *performance*, ficção, jogo, inventividade, devir). Portanto, considera-se que a busca por um trabalho pedagógico teatral, voltado à formação de espectadores(as) na educação escolarizada, aponta caminhos profícuos para a ampliação da leitura de mundo dos(das) estudantes, apesar das adversidades, por meio da proposição de estados de encontro.

Palavras-chave: formação de espectadores; ato de leitura; experiência; mediação teatral; resistência; encontro.

ABSTRACT

MORAES, Martha Lemos. **Formation of an audience:** resistance trajectories of a theatrical teacher-mediator in regular education. 2019. 258f. Doctoral thesis (PhD in Art) - Faculty of Communication and Arts, University of São Paulo, São Paulo.

This study aims at exploring the formation of a theatrical audience in regular education in order to enhance students scenic reading and broaden their in-depth comprehension of the world. The research is underpinned by the theories of Desgranges (2008, 2010, 2011, 2014), Rancière (2017a, 2017b), Bondia (2001, 2010, 2016), Medeiros (2005), Pupo (2015), Ferreira (2006), Machado (2012), Jauss (1995), Iser (1996), Aguiar and Bordini (1993), among others, and follows a qualitative participatory fieldwork approach. Data was collected through participant observation and recorded in itinerant diaries through sensitive listening, reflecting on a teacher's experience, during the period - from 2014 to 2017- she was an Elementary School Arts Teacher in *CEF 01 do Núcleo Bandeirante* and *Centro de Ensino Médio Urso Branco* schools, both located in Federal District, Brazil. The results describe and analyse the achievements and challenges faced during this teaching period, in which were identified / experienced four different stages of theatrical mediation: a) students field trip to professional theater; b) presentation of theatrical shows in the school; c) productive tension between seeing and doing theater in the classroom, having poetic reading as guidelines of the work; d) productive and extension between doing and seeing theater, having the theatre as guidelines of the work. Those items are considered strategical axis of resistance that place between debate and struggle, also englobing: the organization of critical thinking and argumentation, other forms of political reaction, reactive dictions through the inventive reading, the aesthetic/politics of otherness, and the body in an altered state (performance, fiction, game, inventiveness, becoming). Therefore, this research considers that including theatrical pedagogical work in the formation of an audience on a scholar education context, despite the adversities, is a fruitful way to broaden the students' world reading through the proposition of states of encounters.

Keywords: formation of an audience, reading act, experience, theatrical mediation, resistance, encounters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Panfleto do programa educativo “SESC Arte-Educação: transformando plateias” .	34
Figura 2: Desenho 1. Aluno, 17 anos, CDIS 2.....	82
Figura 3: Desenho 2. Aluno, 15 anos, CDIS 1.....	82
Figura 4: Desenho 3. Aluno, 16 anos, CDIS 2.....	83
Figura 5: Desenho 4. Aluna, 16 anos, CDIS 3.....	83
Figura 6: Desenho a partir do méme e cena “Japonês da Federal”. Aluno, 9º E, 15 anos.....	126
Figura 7: Desenho a partir do méme “Japonês da Federal”. Aluno, 14 anos, 9º C.....	127
Figura 8: Leitura de poéticas como dispositivo para leitura cênica	128
Figura 9: Mapa da macroespiral (que inclui microespirais recepcionais e espirais interseccionais).....	172
Figura 10: Cartaz do espetáculo, por Rayssa Borges. Divulgado previamente no mural da escola	187
Figura 11: Reapresentação de “Lugar de mulher é onde ela quiser” (cena final). Criação coletiva das alunas da “Oficina de Teatra”, Auditório do CEM Urso Branco, 01/08/2017 (início do 3º bimestre).....	191
Figura 12: Exercício de Cenografia (2017): cenários construídos pelos alunos; ato de leitura do espaço cênico.....	197
Figura 13: Exercício de sonoplastia: estudantes-espectadores a escutam de costas para a cena	200
Figura 14: Exercício de Iluminação cênica: refletor artesanal criado pelas alunas em sala de aula (feito de cuscuzeira); alunas testando o refletor pela primeira vez.....	202
Figura 15: Exercício de maquiagem teatral – experimentação para o personagem “mendigo”, de “A vitória de minha inocência” (alunos, 14 anos, 9º C).....	204
Figura 16: Panfleto do espetáculo Axé Nzinga	206
Figura 17: Fotos do espetáculo “Axé Nzinga”, utilizadas em ensaio de preparação (créditos: Jemima Bracho).....	210
Figura 18: Bate-papo pós-espetáculo “Axé Nzinga”, com Jonas Sales, no auditório do CEM Urso Branco, 20/10/2017	218
Figura 19: O Jovem e as Drogas, 9º D. 24/11/2017	223
Figura 20: A intolerância diz Adeus, 9º F. 24/11/1017	225
Figura 21: Cenário de caixa, Seis na Berlinda, 9º A, 27/11/2017.....	225

Figura 22: Cena dançada e efeito de projeção, Confiar num olhar do paraíso, 9º E, 27/11/2017	
.....	226
Figura 23: A vitória da minha inocência, 9º C, 28/11/2017.....	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma de recepção	136
Quadro 2: Percursos mediadores realizados nas diferentes perspectivas de leitura cênica pesquisadas.....	231

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OLHA O SAPO DENTRO DO TEATRO, OLHA O SAPO COM TEATRO DENTRO	21
1.1 Ponto de partida: formação de público, plateias, espect-atores ou espectadores? ..	23
1.2 A Escola Sapão	30
1.3 A escola no teatro	33
1.3.1 Teatro ao avesso.....	38
1.3.2 Me ver (Irmãos Saúde, SESC Fest Clow).....	40
1.3.3 Conselho de classe (Cia. de Atores/RJ)	47
1.3.4 O Auto da Compadecida (Grupo SESC de Pesquisa Cênica/DF)	52
1.3.5 Intersecções entre o estudante-espectador e o professor/mediador-artista.....	56
1.4 O teatro na escola	58
1.4.1 Tempos sombrios: fundamentalismo evidente, expressão invisível	63
1.4.2 Amor por anexins (PIBID-Encenação)	69
1.4.3 Je suis Geni (direção: Cecília Borges)	80
2 O URSO BRANCO NÃO FOI AO TEATRO, NEM O TEATRO VEIO APRESENTAR AQUI DENTRO.....	95
2.1 A Escola Urso Branco.....	99
2.2 Ensaios de resistência cultural: formação de espectadores sem a escola ir ao teatro ou o teatro vir à escola	104
2.2.1 Estratégias de leituras poéticas em sala de aula	108
2.2.1.1 Leitura poética como dispositivo para leitura cênica.....	109
2.2.1.2 Processos de montagem teatral como leitura dos estudantes-espectadores	129
2.2.1.3 Leitura compartilhada de ensaios abertos	135
2.2.1.4 Mostra de Teatro Urso Branco: do fim para o meio	136
2.2.1.4.1 Mediações pós-espetáculo	146
3 URSO BRANCO COM TEATRO DENTRO E O TEATRO EM SALA A TODO MOMENTO	165
3.1 O método recepcional como macroespiral, microespirais recepcionais e espirais interseccionais	167
3.1.1 Sondagem do horizonte de expectativas	173

3.1.2 Microespirais recepcionais: reformulação/atualização dos ensaios de resistência cultural	177
3.1.3 Atendimento dos horizontes de expectativas	181
3.1.4 Espirais interseccionais: encontro com o teatro e mediações teatrais como ruptura e questionamento de horizontes de expectativas.....	185
3.1.4.1 Espiral “Chá de Cartas: uma intervenção cênico-pedagógica” (de Rayssa Borges)	187
3.1.4.2 Espiral “Lugar de Mulher é onde ela quiser” (Oficina de Teatra).....	191
3.1.4.2.1 Intersecções entre “Lugar de Mulher é onde ela quiser” e os processos de montagem das equipes de encenação	195
3.1.4.3 Axé Nzinga (de Jonas Sales)	206
3.1.4.3.1 Intersecções entre “Axé Nzinga” e a Mostra de Teatro Urso Branco.....	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS.....	237
APÊNDICES.....	243
APÊNDICE 1 - Breve análise da recepção de “Chá de Cartas: uma intervenção cênico pedagógica”	243
APÊNDICE 2 - Breve análise da recepção de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”	246
APÊNDICE 3 - Breve análise da recepção de Axé Nzinga	247

INTRODUÇÃO

A partir de um olhar como professora, artista e pesquisadora de Arte/Teatro em duas escolas públicas situadas no Núcleo Bandeirante/Distrito Federal, no período de 2014 a 2017, investigo a formação de espectadores teatrais na educação escolarizada¹ (BONDIA, 2016). Busco encontrar caminhos sobre *como* mediar o encontro de estudantes-espectadores com o Teatro, a fim de provocar a potencialização do ato de leitura cênica (DESGRANGES, 2012) e contribuir para a formação de espectadores e ampliação da leitura de mundo² (FREIRE, 1997).

Parto do pressuposto de que a escola pública, instituição pertencente a uma humanidade pedagogizada (RANCIÈRE, 2017), pode ser vista como uma lupa da sociedade, pois, ao mesmo tempo que produz ressonâncias do contexto social em nível micro (de fora para dentro), é afetada em nível macro (de dentro para fora), como uma “via de mão dupla” entre escola e sociedade. Assim, se por um lado, muitas vezes, ela afeta e/ou é afetada por essa pedagogização, tornando-se um “espaço duro” (MEDEIROS, 2005) e “embrutecido” (RANCIÈRE, 2017), por outro, configura-se como um potente espaço de micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996), sobretudo quando se conecta a um devir resistente, que não deseja tomar o poder, mas tornar-se líquido, análogo ao “espaço mole” (MEDEIROS, 2005), e emancipador (RANCIÈRE, 2017).

As duas escolas participantes desta pesquisa – Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante (CEF-01 NB), apelidada de “Sapão” pela comunidade escolar, a qual lecionei em 2014 e 2015; e o “Centro de Ensino Médio Urso Branco (CEMUB), onde atuei em 2016 e 2017, apesar de possuírem particularidades e terem me provocado desafios e dificuldades distintas, escancaravam a olho nu pensamentos/comportamentos embrutecidos, excessivamente racionalizados, envolvendo a intolerância, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar. O contexto político sombrio que o Brasil atravessou (e ainda atravessa) parecia ser afetado/afetar as relações humanas, as quais se mostravam cada vez mais individualistas e intolerantes com o outro. A leitura de mundo (FREIRE, 1997) de muitos

¹ Conforme o autor, utilizo o termo “escolarizada” (e não “escolar”), por se tratar de uma de educação racionalizada, explicatória, didatizada ou pedagogizada, que se opõe e dificulta o acontecimento da experiência. Essa questão será aprofundada no Capítulo 1.

² Freire (1997, p. 09) defende que a leitura “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

estudantes parecia limitar-se pela falta de encontro, de escuta, de troca, de dialogismo, alteridade, afeto, devir, saber sensível, pensamento crítico.

Então, questiono: *como* potencializar a ampliação de leitura de mundo de estudantes-espectadores na educação escolarizada, a partir do encontro com o Teatro? A hipótese corresponde à criação/realização de procedimentos de mediação teatral voltados à formação de espectadores, possíveis de serem realizados pelo/a professor/a de Arte/teatro em sala de aula.

As perspectivas apontadas no livro “A Pegadogia do Espectador” (DESGRANGES, 2010) foram o meu ponto de partida em prol da formação de estudantes-espectadores, pois consiste em uma abordagem que defende que se aprende a ser espectador. Trata-se de uma conquista cultural pelo ato de leitura (no caso, cênica), capaz de provocar a alteração da percepção dos espectadores. Essa percepção, quando alterada, é capaz de ampliar horizontes para além do teatro:

Não se resume, pois, a perceber a forma, os contornos, a beleza ou mesmo o conteúdo crítico do objeto, **mas também a perceber-se percebendo o objeto**, a observar o que a calçada, a lata de sopa ou a situação da vida social faz comigo, ou o que eu faço na relação com essas coisas. O que se produz em mim e o que eu produzo a partir da relação com os objetos e cenas selecionados pelo artista, separados de seu uso cotidiano. Objetos que, a partir de determinados procedimentos criativos, são deslocados para o território da experiência artística e tornam-se carregados de sentidos em potencial (DESGRANGES, 2012, p. 40, grifos meus).

A partir do ato de leitura cênica, potencializa-se a percepção do espectador sobre si mesmo, sobre seu entorno e sobre o mundo. Apropriando-me dessa pedagogia como uma abordagem, considero-a como a minha “bússola” ao longo de todo este percurso. Essa abordagem é posta em diálogo com diversos autores nos campos da arte, do teatro e das suas pedagogias, da filosofia, antropologia e política.

A metodologia desta pesquisa se propõe qualitativa, de campo, participativa, na perspectiva do professor mediador, propositor de experiências estéticas. Quanto à natureza qualitativa, considero-a devido ao processamento dos dados, que requer uma função argumentativa, dando relevo e conteúdo social às interpretações, levando-se em conta o significado que os sujeitos pesquisados dão às suas práticas. Centra-se num “procedimento analítico não matemático”, não quantificável (STRAUS; CORBIN, 1990, p. 17). É, ainda, uma pesquisa de campo, porque trata da experimentação docente, considerando “campo” a minha sala de aula, pois “pretende buscar informações diretamente com a população pesquisada” (GONSALVES, 2007, p. 68).

Ademais, aproximo-me do que propõe Telles (2012), acerca da experiência como atitude metodológica na pesquisa em Teatro, pois, conforme o autor, essa perspectiva pode proporcionar ao pesquisador e pesquisados a possibilidade de pertencerem-se e ouvirem-se uns aos outros. Trata-se de uma aproximação à proposta de “escuta sensível” de Barbier (2007). Sobre isso, Telles, fundamentado em Larrosa Bondia (2001), defende que, para além da parcialidade do observador, há a sua participação efetiva, já que o entrelaçamento olhar-objeto é intenso. O pesquisador, como sujeito da experiência, se define “[...] por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (BONDIA *apud* TELLES, 2012, p. 03). Nesse sentido, o pesquisador se expõe à vulnerabilidade e ao risco na construção de seu saber, pois o saber da experiência é um saber “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (*Ibidem*, p. 3). É um saber que não se separa do indivíduo, como no científico, que propõe um olhar distanciado.

Conforme Telles (2007, p. 4), a experiência constitui um caminho viável para a pesquisa teatral,

[...] na medida em que viabiliza a aquisição corpóreo-sensorial dos procedimentos de atuação propostos pelos grupos investigados. Pretendemos, ao procurar explicar um conjunto de experiências vividas pelo pesquisador, contribuir com os processos de investigação teatral no qual o pesquisador se encontra corporalmente envolvido e cujos objetivos estejam vinculados à análise das ações cotidianas existentes em processos de criação e/ou de ensino-aprendizagem, de forma que o pesquisador perceba que ‘experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo’ (SPOLIN, 2000, p. 3), e, desta forma, possa contribuir para uma ampliação dos caminhos metodológicos em curso na pesquisa teatral, buscando uma radicalidade do conceito de experiência, onde o olhar do investigador também passe por seu corpo, suas emoções e seu fazer. Cientes deste campo de tensão, operamos o conceito de experiência, na perspectiva de um trajeto de indissociabilidade entre pesquisa acadêmica, prática pedagógica e prática artística que pretendemos seguir.

Assim, investigo sobre os meus próprios caminhos e descaminhos de professora, junto aos demais sujeitos de pesquisa: alunos e comunidade escolar, artistas, mediadores teatrais e graduandos em Artes Cênicas, sem dicotomizar arte/vida, pessoal/profissional, professor/artista. Acrescento, também, o imbricamento entre trajeto/projeto/apetência/competência defendidos por Armino Bião (2009), através do conceito de apetência: “a qualidade, simultaneamente essencial e existencial, que justifica o interesse do sujeito em seu objeto e trajeto de pesquisa, sem a qual não se pode construir competência” (BIÃO, 2009, p. 40). Em sua perspectiva, um projeto depende de um trajeto, assim como não há competência em pesquisa sem apetência. Logo, busco pela minha

trajetória, a partir das dificuldades encontradas no próprio caminhar e na busca por alternativas de resolvê-las, a apetência que me guia a novas perguntas e a novos desafios enquanto professora/pesquisadora. A seguir, apresentarei os capítulos desta pesquisa a partir do meu trajeto, tendo em vista esse imbricamento entre trajeto/projeto sugerido por Bião (2009).

Minha trajetória nesta pesquisa tem início na continuidade da pesquisa que eu desenvolvi no mestrado, quando investiguei a formação de espectadores jovens e adultos por meio da criação, implementação e coordenação do programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”, direcionado para as artes do espetáculo, oferecido pelo Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga/DF. Naquela ocasião (2012-2013), através das observações acerca da visitação de estudantes da Educação Básica no programa, percebi que estar diante de uma obra não garante a “fruição” (BARBOSA, 2002); para formar espectadores não basta somente oferecer-lhes o acesso físico ao teatro (DESGRANGES, 2010); e que uma ação cultural só se completa quando chega ao seu usuário ou consumidor, não somente pela produção e distribuição, mas pela apropriação da obra (COELHO, 2001). Como eu atuava como gestora cultural do espaço, pude intervir diretamente no programa educativo, experimentando e analisando reformulações por meio de uma pesquisa-ação. O programa passou a oferecer mediação teatral³ pré e pós-espetáculo e formação continuada para professores, dentre outros desdobramentos, potencializando a fruição dos espectadores escolares.

Em 2014 fui convocada para assumir cargo em concurso público de professora de Arte (20 h/a semanais), na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Fui lotada no Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante (CEF 01/NB), vulgo Sapão. No segundo semestre desse mesmo ano, fui convidada pela Coordenação de Cultura (CODEC) do SESC/DF (regional) para trabalhar no setor, que funcionava na unidade operacional SEDE do SESC/DF, a fim de expandir o programa educativo para outras unidades operacionais do SESC, incluindo o SESC/Gama e SESC/Ceilândia. Aceitei prontamente, pois seria imensa a realização profissional em poder ver o projeto que eu tanto acreditava se expandindo, abrangendo diversas outras escolas do DF.

Trabalhando concomitantemente em ambas as instituições (Secretaria de Estado de

³ As práticas de mediação teatral compreendem não somente procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes, mas abordam a formação de espectadores com uma questão que abrange as diversas etapas do evento teatral desde a concepção artística até sua recepção pelo público. É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral (DESGRANGES, 2010, p. 53).

Educação do Distrito Federal e coordenação de cultura do SESC/DF), credenciei, enquanto professora de Teatro, o CEF Sapão no programa educativo, estabelecendo uma “ponte” entre a Escola Sapão e o Teatro SESC Paulo Autran. Por esse motivo, o ano de 2014, abordado no Capítulo 1, teve como eixo de pesquisa “A Escola no Teatro”, ou “O Sapo dentro do Teatro”. Proponho a discussão sobre “formação de espectadores” e seus correlatos por meio de um diálogo com Desgranges (2008, 2010, 2011, 2012), Maria Lúcia Pupo (2000, 2015), Rancière (2017), Medeiros (2005), Larrosa Bondia (2001, 2010), dentre outros; busco apresentar a Escola Sapão e seu contexto, e o programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”. Os meus alunos participaram de diversas ações do programa investigadas, incluindo a recepção de três espetáculos profissionais (“Me Ver” – Irmãos Saúde; “Conselho de Classe” – Cia. de Atores; e “O Auto da Compadecida” – Grupo SESC de Pesquisa Cênica), bem como de mediações teatrais realizadas na escola e no teatro. Essas mediações, realizadas pelos mediadores *freelancers* contratados pelo projeto, foram observadas em diálogo com autores como Desgranges (2011), Taís Ferreira (2006), Icicle (2011), Beatriz Cabral (2012), Rancière (2017) e Larrosa Bondia (2016), bem como analisadas suas conquistas e dificuldades relacionadas à repulsa dos estudantes pela educação escolarizada. Por fim, apresento intersecções entre o estudante-espectador e o professor mediador artista, considerando a noção de proposição de “encontros fortuitos” de Bourriaud (1998, p. 8). Enquanto isso, no SESC, o projeto de expansão do programa educativo foi criado, planejado, programado e incluído no planejamento estratégico da instituição para ser iniciado no ano seguinte.

Em 2015, a direção regional do SESC/DF recuou quanto ao projeto de expansão do programa educativo proposto pelo setor (coordenação de Cultura), justificando que o Brasil enfrentava uma crise econômica e que, devido à recessão, a instituição cortaria gastos ao invés de aumentá-los. Com efeito, ao invés de ampliar o projeto, ele foi suspenso por tempo indeterminado. Tentei retornar à gestão do Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga, mas o cargo já estava ocupado por outro servidor desde a minha promoção. Acabei ficando encarregada de realizar somente trabalhos burocráticos e, por essa razão, dentre outras de cunho pessoal, abandonei o emprego.

Embora já tivesse ampla experiência docente na Educação Básica da rede privada, até então, a minha aproximação com a mediação teatral havia se dado somente na perspectiva de gestora cultural do SESC, tanto em nível teórico, por meio da pesquisa de mestrado⁴, quanto em nível prático, como coordenadora do projeto, pois a função incluía a contratação de

⁴ MORAES, Martha Lemos de. **Formação de espectadores jovens e adultos: a recepção teatral no programa educativo SESC Arte Educação – transformando plateias.**

mediadores, parcerias com projetos afins etc. Apesar de eu ter observado e analisado as ações mediadoras, entrevistado os mediadores teatrais e mantido constante diálogo com os mesmos, ainda não havia vivenciado a perspectiva docente de mediação, como os professores contratados pelo projeto que iam até as escolas realizar encontros de pré ou pós-espetáculo em formato de oficinas.

Nesse ano letivo, sem ter sequer o acesso físico (DESGRANGES, 2010) dos estudantes ao teatro garantido, um novo problema se impôs, dificultando a continuidade desta pesquisa: *como* seguir com um projeto de formação de espectadores diante de um contexto de precariedade?

Provocar o encontro dos alunos com o teatro se tornava uma tarefa cada vez mais difícil diante da conjuntura política sombria que o Brasil enfrentava, com retrocessos históricos que geraram graves impactos nos setores de Cultura e Educação no país. Esses impactos serão apresentados ao longo da pesquisa, à medida que foram afetando o meu trabalho. Em contrapartida, caminhos de resistência foram sendo descobertos e abriram novas possibilidades. O primeiro deles, no meu ponto de vista, foi conhecer e poder contar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Teatro), vinculado à CAPES e ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB) na minha escola. Em 2015, tornei-me professora supervisora do PIBID/Teatro e estabelecemos uma nova “ponte estética”: agora entre escola pública e o curso de graduação em Artes Cênicas da UnB. Por meio dessa parceria, foi possível levar dois espetáculos universitários para apresentação na escola Sapão. Como resistência pelo acesso linguístico (DESGRANGES, 2010) dos estudantes ao teatro, antecipei algo que eu já vinha ensaiando para realizar na escola pública: encabeçar, eu mesma, mediações teatrais pré e pós-espetáculo em sala de aula. Desloquei-me, então, do papel de coordenadora do programa educativo para o de professora mediadora teatral, a fim de potencializar o ato de leitura dos estudantes-espectadores.

Em suma, em 2015, esta pesquisa teve como eixo de investigação “O Teatro na Escola”, ou “Olha o sapo com teatro dentro”, apresentados no subtópico 1.4. As conquistas e dificuldades relacionadas à conjuntura política, que afetam/são afetadas pelos alunos em sala de aula, foram analisadas à luz de autores como Hannah Arendt (2014, 2015), Soler (2015), Fabião e Abreu (2016) e Freire (2001), de modo a compreender fenômenos como a força das *fake news* limitam o olhar e o pensamento crítico dos estudantes-espectadores; e autores como Almeida e Barbosa (2015), Giumbelli (2014), Carvalho (1999), Freire (1994) e Maffesoli (1995), para compreender a “guerra santa” que se manifestava em sala de aula, tendo em vista a rivalidade entre alunos devido à intolerância religiosa e discriminações afins. Nesse

contexto escolar, apresento as conquistas e dificuldades enfrentadas na minha atuação como mediadora dos espetáculos “Amor por Anexins” (PIBID-Encenação) e “*Je Suis Geni*” (Direção de Celília Borges).

Em 2016, o trabalho voltado à formação de espectadores foi realizado em outra escola, o Centro de Ensino Médio Urso Branco (CEMUB), situado na mesma região administrativa (Núcleo Bandeirante/DF). O PIBID-Teatro me acompanhou nessa transferência de escola. Tratou-se de um ano ainda mais afetado pela conjuntura política, pois o PIBID estava sendo fortemente ameaçado de extinção e já havia passado por significativos cortes orçamentários. Esses cortes acarretaram a redução de bolsistas no PIBID Teatro e, consequentemente, a exclusão do desdobramento “PIBID-Encenação”. A precariedade foi acentuada, pois não conseguimos promover, *a priori*, o encontro dos estudantes com o Teatro.

Essa experiência será relatada e analisada no Capítulo 2, intitulado “O Urso Branco não foi ao teatro, nem o teatro veio apresentar aqui dentro”. Como estratégia de resistência, busquei criar procedimentos possíveis para realizar as mediações teatrais no cotidiano de sala de aula, em prol da formação de espectadores, mesmo sem a recepção de espetáculos profissionais e/ou universitários. No capítulo, apresento a escola Urso Branco e seu contexto, descrevo e analiso os Ensaios de Resistência Cultural, criados a partir da noção de Ensaios de Desmontagem propostos por Desgranges (2011), da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e da proposta Espiral de Marina Machado (2012), dentre outros.

Diante do exposto, proponho os seguintes procedimentos de resistência: a) o ato de leitura de poéticas tomado como dispositivo⁵ para a improvisação teatral e esta como dispositivo para a leitura cênica; b) processos de montagens teatrais, criados a partir das leituras poéticas dos/as alunos/as; c) leitura cênica de ensaios abertos (ensaios de grupos teatrais escolares, universitários ou profissionais); d) intercâmbio entre turmas para a recepção de espetáculos criados pelos/as alunos/as; e) mediações teatrais pós-espetáculo a partir desse intercâmbio recepcional. O foco propositivo de formação de espectadores nesse capítulo é a tensão produtiva entre ler e fazer teatro, sendo a leitura poética o eixo do trabalho.

Em 2017, na Escola Urso Branco, como resistência de acesso físico, consegui reestabelecer uma “ponte estética” entre escola pública e universidade, a partir da minha docência como professora substituta da UnB. Além disso, mesmo sem o PIBID-Encenação, os graduandos bolsistas que eu supervisionava se empenharam na articulação de produções universitárias na escola. Conseguimos promover o encontro dos estudantes-espectadores com

⁵ Máquina de produzir subjetivações (AGAMBEN, 2005, p. 15).

os seguintes espetáculos profissionais e/ou universitários: “Chá de Cartas: uma intervenção cênico-pedagógica”, de Rayssa Borges (doutoranda da UnB); “Axé Nzinga”, de Jonas Sales, professor do Departamento de Artes Cênicas da UnB; “Olé Olá: sobre viver em quadrados”, pelo CÉU – I Festival Cena Universitária Nacional de Brasília (Direção de Marcelo Nenevê e Paco Leal).

Então, no Capítulo 3, identifico caminhos interseccionais entre os Ensaios de Desmontagem (DESGRANGES, 2011) pontuais, referentes às mediações pré e pós-espetáculo, e os Ensaios de Resistência Cultural, no cotidiano de sala de aula, a fim de expandir as possibilidades de leitura de mundo dos estudantes-espectadores. Busquei me apropriar do Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993) para estruturar meu projeto de ensino, em diálogo com a Proposta Espiral (MACHADO, 2012), tendo sempre a Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2008) como norte de trabalho. Dialogo ainda com autores como Augusto Boal (2009), Bárbara Santos (2018), Foucault (2003), Iser (1996), Bondia (2016), Barbier (2007), dentre outros. Em suma, tratou-se de um processo pedagógico teatral, marcado como uma “via de mão dupla” entre fazer teatro e ver teatro, sendo agora o fazer, eixo norteador do processo, em tensão produtiva e estendida com a fruição.

Olhar para a própria sala de aula com uma “lupa” significa dilatar tudo o que é observado e investigar, inclusive, aquilo que não está evidente. É tirar a lupa do meu umbigo e olhar para a sola do pé, para o rastro indesejado, para a sujeira que escondi debaixo do tapete. É olhar o estudante como sujeito, com suas singularidades, como ser humano, incluindo toda a sua complexidade. Contudo, uma lupa tem dois lados, micro e macro. Ao virarmos a lupa, enxergamos de longe. Conseguimos ver o lado de fora, para além dos muros da escola. Ao virar a lupa, independente do lado que for, há sempre um risco: podemos nos queimar, ou queimar algo ou alguém.

O reflexo projeta e potencializa o calor, que pode virar fogo. Às vezes, o fogo é necessário para a transformação, ao mesmo tempo em que queima, ilumina e renova. Portanto, com uma “lupa”, busco olhar ao mesmo tempo para dentro e para fora de mim, dos alunos e das escolas.

1 OLHA O SAPO DENTRO DO TEATRO, OLHA O SAPO COM TEATRO DENTRO

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído espalhar bem-querer
Chico César

Neste capítulo procuro discutir sobre a formação de público, formação de espectadores e de estudantes-espectadores como ponto de partida para o trabalho pedagógico que desenvolvi na escola Sapão, considerando duas perspectivas: a escola no teatro (2014) e o teatro na escola (2015). Busco apresentar a escola Sapão (Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante), a minha chegada na escola como professora de Arte/Teatro e a aproximação com os estudantes de três turmas de Correção de Distorção Idade/Série (CDIS)⁶, sujeitos desta etapa da pesquisa. Procuro relatar as dificuldades pedagógicas encontradas, bem como analisar os caminhos trilhados na busca de *como* mediar e potencializar a relação entre estudantes-espectadores e os espetáculos assistidos por eles.

O ano letivo de 2014 se destacou pela frequente ida dos/as meus/as alunos/as ao teatro. Como eu trabalhava tanto na escola Sapão como no Sesc, oportunistei a ida dos/as alunos/as ao teatro nos espetáculos apresentados nessa instituição. As mediações pré-espetáculo foram realizadas pela equipe de servidores do espaço cultural e as pós-espetáculo por professores mediadores *freelancers* contratados pelo programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”, que foram até a escola Sapão. No primeiro bimestre, os/as alunos/as participaram do desdobramento do projeto intitulado “Teatro Ao Avesso”, que consistia numa visita guiada aos bastidores do teatro; no segundo bimestre, assistiram “Me Ver” (Irmãos Saúde/DF), pelo Festival Internacional de Palhaços SESC Fest Clown; no terceiro bimestre, “Conselho de Classe” (Cia. de Atores/RJ), pelo Festival Internacional Cena Contemporânea; e, no quarto, “O Auto da Compadecida (Grupo SESC de Pesquisa Cênica/DF), pelo SESC Temporadas.

Em 2015, após a suspensão do programa educativo do SESC, a alternativa encontrada foi levar o teatro até a escola. Foi quando eu comecei a realizar mediações teatrais em sala de

⁶ Turmas de aceleração das séries finais do Ensino Fundamental.

aula, mesmo esporadicamente, quando conseguia levar algum espetáculo externo para ser apresentado no próprio ambiente escolar. A frequência de encontros com espetáculos teatrais caiu pela metade e só não se extinguiu porque, a partir de um novo papel, agora como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UnB), pude contar com espetáculos realizados pelo PIBID-Encenação. O PIBID-Encenação consistia em um desdobramento do programa PIBID em Artes Cênicas, vinculado à Universidade de Brasília, em que alguns/as alunos/as graduandos/as em Artes Cênicas e bolsistas do programa montavam um espetáculo e realizavam temporada de circulação pelas escolas credenciadas. Neste ano foi montado e apresentado o espetáculo “Amor por Anexins” (dramaturgia de Artur Azevedo), com direção de Clarice Costa. Além disso, o PIBID-encenação articulou para a escola Sapo a apresentação do exercício cênico “*Je Suis Geni*” (direção de Cecília Borges), resultado da disciplina Interpretação 2, do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

Sobre isso, Taís Ferreira (2006) salienta que há especificidades que diferenciam as ações entre levar alunos/as ao teatro ou o teatro à escola, e essas influenciam na relação que é construída entre os espectadores e o espetáculo. Não se trata de fazer juízo de valor, mas de compreender que, tal como defende Orozco Gomez (1991), a recepção é um processo complexo, conflituoso e contraditório, que antecede e extrapola o momento efêmero do contato com o artefato.

Para além das mediações teatrais, a ida dos/as alunos/as ao teatro envolve toda uma preparação (bilhetes, autorização dos pais e/ou responsáveis, organização do tempo, previsão de lance etc.) que provoca diferentes expectativas nos sujeitos envolvidos. O que acontece no trajeto entre a escola e o teatro afeta o estado de receptividade desses estudantes. As subjetividades que envolvem aquele espaço diferente, que o transformam em um espaço duro ou mole⁷ (MEDEIROS, 2005); a forma com que cada aluno se relaciona com esse espaço; e a relação que é estabelecida com as pessoas que os recebem são alguns exemplos que diferenciam esses acontecimentos.

Por outro lado, quando o teatro vai até à escola, a rotina de praticamente toda a escola é alterada, inclusive de outras turmas que não estão previstas a assistir ao espetáculo. Essa quebra de rotina, que pode ser bastante produtiva, também afeta de diferentes formas as

⁷ Beatriz Medeiros (2005) analisa que os museus institucionalizados carregam séculos de distanciamento entre a arte e o público, os quais tradicionalmente ordenam “favor não tocar”, provocando *in situ* um enclausuramento físico e simbólico. Esses espaços, duros, aproximam-se do processo de “monumentação” analisado por Lyotard (*apud* MEDEIROS, 2005, p. 94). Por outro lado, “alguns museus se modernizaram, tornaram-se espaços moles, capazes de movimento e adaptabilidade, outros permanecem cemitérios” (MEDEIROS, 2005, p. 98).

expectativas e disponibilidade dos sujeitos de se relacionarem com o espetáculo. Os horários escolares costumam ser adaptados para a recepção, lugares cotidianos são ressignificados simbolicamente, é comum haver “penetras” de outras turmas, que, curiosos, acabam se infiltrando na plateia, assistindo e vivenciando experiências. Além disso, a comunidade escolar como um todo acaba se envolvendo, tendo, assim, mais professores e gestores envolvidos (o que favorece a realização de desdobramentos pós-espetáculo).

Diante do exposto, considere que ambos os acontecimentos – o Sapão no Teatro e o Teatro no Sapão –, apesar de ocorrerem em espaços institucionalizados (espaço cultural e escolar), fossem potentes pontos de partida para a formação de espectadores. Mesmo que não tenham ocorrido com a frequência que idealizei, essas diferentes formas de encontro com o Teatro foram levadas em consideração para as análises que seguem.

1.1 Ponto de partida: formação de público, plateias, espect-atores ou espectadores?

Uma das primeiras reflexões levantadas nesta pesquisa foi se a “formação de espectadores”, de fato, era a abordagem que melhor traduzia o meu trabalho. Formação de público, plateias, espect-atores, espectadores? Educação estética, cidadania estética, dentre outras expressões foram investigadas, a fim de compreender os processos e fenômenos da arte e da sua recepção na educação contemporânea.

Para discutir esses termos e conceitos, algumas instâncias reflexivas, *a priori*, foram invocadas: a compreensão das diferenças entre “público”, “plateias” e “espectador”; e o que seria “formação”: é possível formar alguém ou formar-se? Além disso, era necessário compreender “quem” são esses sujeitos espectadores. Essas reflexões, contextualizadas ao momento histórico/político contemporâneo em que vivemos, contribuíram para a compreensão de alguns complexos fenômenos que envolvem a recepção teatral de estudantes e permearam todo o meu trajeto de pesquisa.

O termo “espectador”, do qual me aproprio, não está dissociado de seu contexto: carregou diferentes significados ao longo da história e também carrega na atualidade. Possui diversas interpretações e, por isso, merece esclarecimento. Esse termo é utilizado no sentido analisado por Desgranges (2010), que leva em consideração as individualidades de cada sujeito espectador, suas bagagens culturais, seu estado de disponibilidade para se relacionar com a obra, seus processos de produção de sentido, que são ativos, pessoais e intransferíveis. Ressalto que não se trata de um sinônimo de “público” ou “plateia”. “Público”, palavra mais generalista, subentende qualquer aglomerado de pessoas. O diretor teatral Eugênio Barba

(2014, p. 23), esclarece:

Nunca usei o termo “público”. Grotowski afirmava que o ator não deve recitar para o “público”, mas para cada um dos espectadores. Dizia que o singular coletivo “público” parecia uma abstração sociológica, ou então uma psicologia da multidão que tomava o lugar da independência de opinião de cada indivíduo.

Ou seja, tratando-se dos fenômenos da recepção, o termo “público” não abrange os aspectos individuais do espectador. Para o autor, a recepção teatral se aproxima mais do campo da antropologia, pois este individualiza cada sujeito imerso em sua cultura. No caso do termo “plateia”, pressupõe-se um grupo de pessoas reunidas para assistir a qualquer evento. Apesar de se aproximar um pouco mais dos fenômenos relativos à recepção teatral, sobretudo por incluir a noção de evento – que poderia ser estendida ao espetáculo –, ainda remete aos aspectos quantitativos, no caso, ao número de pessoas que participam de um determinado evento ou espetáculo. Pupo (2015b, p. 332) sinaliza:

Observa-se que o termo espectador - e não o seu correlato público - está no centro de nossas preocupações; não é pois, ao conjunto quantitativamente configurado dos fruidores que voltamos nossa atenção, mas à subjetividade necessariamente envolvida na relação de cada indivíduo com a obra artística.

Nesse sentido, por mais que a minha observação das plateias escolares esteja sempre presente nesta pesquisa e contribua como levantamento de alguns dados quantitativos, a ênfase é dada nas relações estabelecidas com os estudantes nas mediações. São nesses momentos que eles, como espectadores e não público ou plateia, demonstram, de fato, suas subjetividades, percepções e leituras individualizadas.

Quanto ao termo “formação”, parto do pressuposto de que ninguém “forma” ninguém. Segundo Nóvoa (2000, p. 116), “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Um professor não é capaz de formar um aluno, até porque os seres humanos vivem em constante formação inacabada, desde a vida intrauterina até o dia de sua morte. Para Rancière (2017b), o termo “formar” carrega o peso da unilateralidade, como se alguém, detentor do conhecimento, pudesse transmitir um determinado saber ao outro, menos inteligente ou menos culto. O autor defende a emancipação do sujeito em detrimento da transmissão de conhecimento, partindo da perspectiva de que todo espectador é ativo na relação com o espetáculo, cocriador, plenamente capaz de traduzir signos e fazer associações simbólicas.

Desse modo, reflito que o termo “formação” não fosse o melhor a ser utilizado para o

trabalho que me proponho a realizar. E educação estética? Esse termo - se deslocado de seu conceito - pode ser associado àquela ideia ainda recorrente de educação estética proposta por Baumgarten (*apud* MEDEIROS, 2005), de um gosto a ser educado. Ademais, tal como Rogoff (1998), não pretendo a educação de bons olhos, mas de olhos curiosos. E “transformação” de espectadores? Quanta pretensão para uma professora. Se ninguém forma ninguém, transformar o outro se tornaria uma tarefa impossível e frustrante.

Por outro lado, Beatriz Medeiros (2005, p. 97) defende que:

Um sensibilizar para a *aisthesis* não instrui nem constrói, apenas abre os poros comunicacionais do corpo do ser humano. Um sensibilizar para a *aisthesis* não forma nem deforma, apenas torna o ser mais vivo, isto é, fluido para a contínua transformação. A contínua análise do ambiente cotidiano, das imagens, recantos e paisagens contribui para a capacidade crítica e, sobretudo, estimula a criação de mais prazer estético, a busca por prazer.

O que pretendo como pedagogia do teatro se aproxima do que Medeiros propõe para a performance, uma sensibilização para a *aisthesis*. Além disso, José Mauro Ribeiro (2011), em sua tese de doutorado “Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã”, ressalta a importância da luta por uma educação de “cidadania estética”. Essa noção atualiza a proposta de “Cidadania Cultural”⁸ de Marilena Chauí (2006), pois trata mais especificamente do direito de todos os cidadãos à experiência estética, numa perspectiva democrática, baseada no conceito de igualdade.

Assim, o ato de experimentar evidencia-se como grande instrumento de aprendizagem, capacitando e estimulando processos criativos assentados na autoexpressão, na ação cooperativa e no espírito investigativo e crítico, conferindo, à experiência estética, uma forma de conhecimento elementar e essencial à elaboração da cidadania (RIBEIRO, 2011, p. 123).

A “formação” também pode ser compreendida num sentido mais amplo, de experiência formativa: “[...] se num sentido estrito não é possível “formar” espectadores, pode-se estimular, mediar, trocar, pode-se compartilhar leituras, desdobrar sentidos, porque o caminho da arte é o da sugestão, da provocação [...]” (MORAES, 2017, p. 96). Larrosa Bondia (2016, p. 52) entende a formação como “[...] uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar”. Ou seja, trata-se de uma ideia de experimentação ativa, que

⁸ Tal princípio considera a cultura como direito dos cidadãos, sem confundi-los com as figuras do consumidor ou do contribuinte.

implica um “se voltar para si mesmo” (BONDIA, 2016, p. 52), uma relação interior com a matéria de estudo, que contém a ideia de viagem. Para o autor,

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu próprio encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele (BONDIA, 2016, p. 53).

Nessa perspectiva, os sujeitos “se formam” pelas suas experiências⁹ (BONDIA, 2001) e, ao professor, cabe conduzir o aluno a si mesmo:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (BONDIA, 2010, p. 51).

Flávio Desgranges (2010), em *A Pedagogia do Espectador*, defende que não se nasce espectador, torna-se espectador. Trata-se de uma construção cultural, que pode ser entendida como “formação”, em uma perspectiva ampliada. Porém, não se trata de acumular técnicas ou conteúdos relacionados à história do teatro, ou qualquer tipo de conhecimento meramente racionalizado ou didatizado. Para o autor, a leitura não pretende compreender o que o artista quer dizer, assim como formar espectadores não significa explicar a obra: o que se busca é um estado de disponibilidade e desejo do espectador pelo ato da leitura cênica. Desgranges (2010) defende que o acontecimento teatral solicita a instauração de outra lógica espaço-temporal, interrompendo o ritmo cotidiano, fundando um espaço para a necessária participação do espectador.

Nessa mesma perspectiva, Medeiros (2005, p. 99) salienta:

De fato, a arte contemporânea necessita de sensibilização, mas também, muitas vezes, de conhecimento. Os trabalhos auto-referenciais ou releituras de obras podem exigir um certo conhecimento para uma mais completa compreensão da obra. No entanto, do nosso ponto de vista, o que se faz necessário para vivenciar um trabalho artístico é se permitir olhar, ouvir, sentir: estar aberto a uma situação/sensação nova;

⁹ Larrosa Bondia (2001) defende como “experiência” aquilo que nos atravessa, que nos toca. Não basta vivenciar algo ou acumular alguma informação, pelo contrário: o bombardeio de informação e a opinião sobre tudo são obstáculos cotidianos da vida contemporânea para a experiência. Estendo essa noção para a experiência estética: não basta a recepção teatral para que o espectador vivencie uma experiência estética.

ter disponibilidade para explorar até o ponto de se transformar; desconstruir um imaginário, enfim, ser capaz de se sentir pleno, o que todo indivíduo é naturalmente.

Segundo Desgranges (2011), a partir da leitura de espetáculos teatrais é possível estimular o sujeito à leitura crítica de si mesmo e do mundo que o cerca. O espectador é entendido como um cocriador, que, no ato de leitura, ao mesmo tempo revela e amplia a sua forma de ver/sentir/pensar o mundo. O autor defende ainda que o ato de leitura é potencialmente pedagógico, já que a experiência estética não existe sem a atuação do(a) leitor(a) e sem sua disponibilidade à produção de sentidos. Assim, entendo que a experiência estética almejada pode ser potencializada a partir do diálogo entre uma proposição estimulante e um(a) participante disponível (DESGRANGES, 2012).

Pela ótica da pedagogia do espectador, é possível provocar o “[...] espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística (DESGRANGES, 2010, p. 29). Os sentidos despertados possibilitam “uma interpretação aguda dos signos utilizados nos espetáculos diários. Com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador, procura estabelecer novas relações com o entorno e consigo mesmo” (DESGRANGES, 2010, p. 64).

Existem projetos de formação de *público*, *plateia*, *espectadores* e *espect-atores* e, apesar de haver uma confusão entre esses termos (muitas vezes considerados como sinônimos), eles se diferenciam quanto aos seus objetivos e ações culturais propostas. Os projetos de formação de público ou plateia estão preocupados com o acesso físico do espectador ao teatro. Nesses projetos, a “formação” é entendida não no sentido pedagógico, mas no sentido de “constituir”, “criar” um público frequentador (FORMAÇÃO, 2017). Pretende-se democratizar o acesso ao teatro a partir de ações culturais que facilitem o acesso físico do espectador às salas de espetáculos. Ingressos com preços populares ou entrada franca, flexibilização do horário de espetáculos para receber escolas, transporte escolar e estratégias de divulgação são alguns exemplos de ações as quais esses projetos buscam realizar.

Para Flávio Desgranges (2010, p. 159), o acesso qualitativo ao teatro está relacionado ao acesso que ele chama de “linguístico”, que significa “o estabelecimento de condições pedagógicas que estimulem o espectador a efetivar uma leitura crítica, coerente e criativa da obra teatral”. O autor complementa:

Para o acesso linguístico, é relevante que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar o prazer da autonomia interpretativa em

sua relação com o espetáculo. E para que isso aconteça, pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência (DESGRANGES, 2010, p. 59).

Se num sentido estrito de “formação” não é possível formar espectadores, numa perspectiva ampliada, alguns projetos de formação de público, espectadores e espect-atores têm realizado um trabalho de resistência e demonstrado sua potência em espaços culturais, companhias de teatro, trupes, festivais, ou são realizados pelos próprios professores de teatro em sala de aula.

Nessa perspectiva, percebo a mediação teatral como “chave” para a formação de espectadores, em especial quando se trata de estudantes da Educação Básica. As práticas de mediação teatral compreendem não somente procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes, mas abordam a formação de espectadores com uma questão que abrange as diversas etapas do evento teatral, desde a concepção artística até a sua recepção pelo público. É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, e que possibilite ou qualifique a relação do(a) espectador(a) com a obra teatral (DESGRANGES, 2008, p. 53).

A perspectiva dos Ensaios de Desmontagem proposta por Desgranges (2008) como estratégia de mediação teatral está apoiada “na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe jogos de improvisação semelhantes aos desenvolvidos pelo grupo teatral durante a montagem” (DESGRANGES, 2011, p. 81). Pressupõe “a implementação de procedimentos que tornem os participantes aptos para interpretar (compreender artisticamente), tal como os artistas implementam procedimentos para interpretar (conceber artisticamente)” (DESGRANGES, 2011, p. 81). Metodologicamente, propõe a seleção de “ângulos de ataque¹⁰”, que se configuram nos elementos da linguagem teatral presentes na escrita cênica¹¹ e que podem ser selecionados pelo mediador como vetor de análise, tanto por terem se destacado no espetáculo, por

¹⁰ Elementos da linguagem teatral presentes na escrita cênica, que podem ser selecionados pelo mediador como vetor de análise, tanto por terem se destacado no espetáculo, quanto por dialogarem com outras noções teatrais que estejam sendo trabalhadas pelo professor.

¹¹ Escrita/leitura cênica – Polifonia de elementos híbridos, plena de significantes imagéticos e auditivos – e mesmo, por vezes, táteis e olfativos. A tensão entre o modo de produção proposto pelo autor e aquele que estamos habituados faz com que engendremos soluções de acomodação, de modo a tornar viável a sequência textual. Esse vão provoca aquela turbulência que dá partida à atividade inventiva, e que só se tranquiliza quando produz o objeto estético. Assim, o processo de leitura “se faz por ensaios, tentativas, revisitas a todo o tempo” (DESGRANGES, 2012, p. 29). Esse processo inventivo do leitor está para além da mera reconhecimento, em que identificamos os significantes presentes na cena e os relacionamos com elementos presentes na vida cotidiana.

dialogarem com outras noções teatrais que estejam sendo trabalhadas pelo professor, ou por terem despertado o interesse nos/as alunos/as. O autor denomina os ensaios de desmontagem como “ensaios de preparação” quando antecedem a recepção, e “ensaios de prolongamento” quando são realizados em desdobramentos posteriores (desde que alinhados à pedagogia do espectador).

Desgranges (2008, p. 82) analisa que nos ensaios de preparação por ele propostos para o Projeto de Formação de Espectadores “Formação de Público” (SP),

[...] podiam ser selecionados e enfocados um ou mais aspectos linguísticos que tivessem especial relevância em determinada montagem (a narrativa, os objetos cênicos, as canções, o gestual dos atores, a iluminação etc.), visando uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação. Os ensaios preparatórios tinham o intuito de oferecer vetores de análise para guiar os espectadores em sua leitura da cena - o que não significa fornecer uma análise previamente construída -, e sensibilizar a percepção dos participantes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena. Ou para permitir que os espectadores, que experimentaram soluções próprias ao se depararem com aqueles elementos de linguagem nas oficinas, pudessem chegar a conclusão de que soluções cênicas diferentes (ou mesmo mais pertinentes) seriam possíveis naquele espetáculo.

Os ensaios de prolongamento, por sua vez,

[...] tinham o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturavam-se por procedimentos que convidassem os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscavam dar conta das questões propostas pela encenação. Os espectadores eram convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturavam enquanto continuidade do espetáculo, mas enquanto exercícios interpretativos da cena em questão (DESGRANGES, 2008, p. 82).

Assim, parti do pressuposto de que a mediação teatral, nessa perspectiva, pudesse ser um potente ponto de partida para a formação de espectadores, podendo ser assumido tanto por mediadores vinculados aos projetos externos quanto por mim, enquanto professora de Teatro em sala de aula.

A seguir, apresento a escola Sapão, o contexto das turmas que assumi em 2014, a parceria realizada entre a escola e o programa educativo “SESC Arte Educação: transformando plateias”, e os desafios enfrentados nesse percurso.

1.2 A Escola Sapão

O Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante – CEF 01/NB, inaugurado em 1977, é conhecido como Sapão por ter recebido constantes visitas de sapos, oriundos de uma mata ao lado da escola. Conforme os Projetos Políticos Pedagógico de 2014 e 2015, esse apelido já se tornou nome, pois é conhecido pela comunidade escolar com esse pseudônimo.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, e oferece as séries finais do Ensino Fundamental. Atendeu em cada ano letivo analisado (2014 e 2015) cerca de 450 alunos/as no turno matutino (8ºs e 9ºs anos; Correção de Distorção Idade/Série - CDIS 1, 2 e 3); e 430 no turno vespertino (6ºs e 7ºs anos). Possui uma infraestrutura mediana, com 15 salas de aulas que são usadas no modelo de sala ambiente (exceto para as turmas de CDIS). Dispõe de um laboratório de informática (com poucos computadores em funcionamento); uma sala de recurso itinerante, que atende alunos/as com necessidades educacionais especiais; uma sala de leitura; e uma sala adaptada como auditório. Essa sala, um pouco maior do que as demais, possui um pequeno palco (bem baixo) em alvenaria e bancos móveis compridos em madeira (similares aos bancos de igreja). A escola possui um pátio coberto, pátio aberto arborizado, uma quadra poliesportiva coberta, um depósito onde ficam os materiais de Educação Física e dois banheiros (adaptados para deficientes).

A escola fundamenta-se em Vigotsky e considera-se construtivista:

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção (VIGOTSKY *apud* PPP, 2014, p. 13).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola defende que o processo de ensino se baseia na construção da aprendizagem, respeitando as diferenças culturais e a bagagem de conhecimento que o educando traz consigo (PPP, 2014, p. 12); e salienta: “Os princípios que orientam a nossa escola estão voltados para a construção do conhecimento, a contextualização dos conteúdos, a valorização das diferenças” (PPP, 2015, p. 16). Dialoga ainda com autores como Bakhtin (2004), objetivando uma educação para a alteridade.

Ademais, o documento deixa claro que a escola almeja uma educação progressista,

flexível em atender às demandas sociais e rígidas no combate ao racismo, ao *bullying*, à intolerância religiosa e de gênero e à violência de modo geral;

destacando os princípios e fundamentos da Constituição Federal e demais tratados que designam a liberdade, a democracia e a dignidade humana (PPP, 2015, p. 5).

Tem, ainda, como objetivo geral “proporcionar ensino de qualidade aos educandos desta instituição, envolvendo toda a comunidade escolar, visando o desenvolvimento de um cidadão crítico, participativo e preparado para pautar suas escolhas e desenvolvê-las com dignidade, em sociedade” (PPP, 2015, p. 17). Dentre os objetivos específicos elencados, inclui “promover passeio extraclasse de cunho pedagógico” (PPP, 2015, p. 20).

Grande parte dos/as alunos/as matriculados/as em 2014 e 2015 era morador dos bairros vizinhos Riacho Fundo I e II, considerados de baixa renda. Observei que a escola tratava esses/as alunos/as – em especial os/as alunos/as do CDIS – de forma elitista e discriminatória desde o seu discurso teórico: “os alunos oriundos do Riacho Fundo I e II são condicionados a uma cultura popular local de pouca diversidade e de baixa qualidade, realidade que se faz perceptível na falta de interesse e objetividade de vida, além do pouco interesse pelos estudos” (PPP, 2014, p. 9). Já o Núcleo Bandeirante, bairro onde se localiza a escola, é apresentado como um bairro importante na história da capital:

[...] o comércio local originou-se da cidade livre onde os pioneiros na construção de Brasília vinham fazer suas compras. O Bairro do Núcleo Bandeirante é uma cidade tranquila, com atitudes de cidades interioranas onde as pessoas mantêm relações de amizade pelo fato da cidade ter poucos habitantes e ainda ter muitos moradores pioneiros (PPP, 2015, p. 10).

Ou seja, há uma contradição nos discursos presentes no mesmo documento, que, por um lado, defende a alteridade, a valorização das diferenças, o combate às discriminações das minorias, o respeito à bagagem de conhecimento que o educando traz consigo e, por outro, considera a cultura dos/as alunos/as de baixa renda como “de baixa qualidade”. Da mesma forma, defende o envolvimento de toda a comunidade escolar, visando ao desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, mas rotula os moradores de bairros distantes como desinteressados e sem objetivos de vida.

Essa contradição e discriminação com os/as alunos/as do CDIS foi observada dentro da escola, em diversas instâncias e discursos. Além das contradições já citadas nos Projetos Político Pedagógicos de 2014 e 2015, o silenciamento também se apresenta como uma forma de discriminação. Em todos os dois documentos, não há um capítulo que trate do CDIS, não há metas ou expectativas para esse segmento, não há sequer uma explicação técnica em nota de rodapé. Na prática cotidiana escolar, essa discriminação também se evidenciou tanto nos discursos de sujeitos da comunidade escolar, em suas diversas instâncias (professores,

membros da direção, porteiros, alunos/as), quanto em suas condutas.

A Correção de Distorção Idade Série (CDIS), com denominação alterada para Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE) desde 2016, correspondia ao programa de aceleração das séries finais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, que atendia estudantes de 13 a 17 anos que se encontravam em defasagem de, ao menos, dois anos na relação idade/série. Assim, o CDIS 1 concatenava 6º e 7º ano; CDIS 2, 7º e 8º, e CDIS 3, 8º e 9º ano. O perfil desses estudantes era diverso, com turmas bastante heterogêneas, mas, em sua maioria, com estudantes em situação de vulnerabilidade social e/ou com dificuldade de aprendizagem (muitos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e outros). O programa previa turmas reduzidas e a Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante orientava que as aulas de Artes e Educação Física fossem organizadas no mesmo horário, com carga dobrada. Assim, no mesmo horário, cada turma era dividida ao meio (metade ficava em sala comigo e a outra metade ia para a aula de Educação Física, na quadra); no mesmo dia, a turma era invertida nos horários seguintes. Essa forma de organizar a grade possibilitava com que as turmas fossem reduzidas pela metade, fazendo com que cada grupo (meia turma) tivesse a carga horária tanto de Artes quanto de Educação Física contemplada (2 h/a semanais). Por esse motivo, eu, professora de 20h/a semanais, atendia somente três turmas na escola: na prática, três turmas viravam seis metades.

Ao final do ano, dependendo do desempenho do aluno nas disciplinas, várias combinações de aprovação ou reprovação eram analisadas caso a caso, em conselho de classe: o aluno aprovado poderia ser reintegrado no ensino regular (tendo avançado dois anos em um) ou poderia ser aprovado para a turma de CDIS seguinte (por exemplo, do CDIS 2 para o CDIS 3); e o aluno reprovado poderia ficar retido na mesma turma de CDIS ou ser transferido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitas vezes, essa transferência para o EJA era usada como estratégia para “livrar-se” do aluno, mesmo que ele ainda não tivesse completado 18 anos (o que corrobora a infantilização da EJA).

Enfim, a escola Sapão, de uma forma geral, tinha grande dificuldade em lidar com esses/as alunos/as, e comigo não era diferente. Além de eu não ter experiência prévia com turmas de aceleração, estava há alguns anos sem trabalhar como professora, o que, por vezes, me fazia questionar se não era eu quem estava errada, se não estava vendo problema onde não tinha ou que era daquela forma e ponto. Logo, eu deveria me conformar, pois não havia solução.

Apesar do meu entusiasmo diante das possibilidades de levar os estudantes ao Teatro do SESC e contribuir para a formação de espectadores, de outro ponto de vista (de

professora), eu me deparava com dificuldades similares em relação àquelas que eu ouvia de professores de escolas parceiras, em especial quando geria Teatro SESC Paulo Autran e executava o programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”.

Ter tido essa experiência de trabalho concomitante em 2014, como coordenadora geral do programa educativo e professora da escola Sapão, apesar de cansativa, foi de extrema relevância para a ampliação do meu olhar enquanto pesquisadora, pois pude observar o objeto de pesquisa de diferentes pontos de vista. As conquistas e dificuldades nesse trajeto no Sapão com as turmas de CDIS, que desdobraram novos desafios em 2015, serão apresentadas nas subseções que seguem.

1.3 A escola no teatro

Em 2014, credenciei a escola Sapão como escola parceira no programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”, realizado pelo Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga/DF e acompanhei os/as alunos/as às visitas, observando a mediação realizada pelos mediadores no “Teatro ao Avesso” (visita guiada dos/as alunos/as aos bastidores do teatro) e nos espetáculos profissionais “Me Ver” (Irmãos Saúde/DF), pelo Festival Internacional de Palhaços SESC Fest Clown”; “O Auto da Compadecida” (Grupo SESC de Pesquisa Cênica/DF), pelo projeto SESC Temporadas; e “Conselho de Classe” (Cia. de Atores/RJ), pelo Festival internacional Cena Contemporânea. Os mediadores contratados pelo SESC realizaram mediações pré e/ou pós-espetáculo na escola, as quais pude observar, filmar e registrar em diário de itinerância. Naquela ocasião, realizei entrevista semiestruturada com os mediadores e tive um *feedback* acerca do trabalho realizado.

É importante salientar que, apesar de eu ter criado, implementado e gerido esse projeto, que foi ao mesmo tempo objeto de minha pesquisa de mestrado¹², neste ano eu havia sido promovida para a Coordenação Regional de Cultura do DF, sendo uma de minhas novas incumbências expandir o projeto para outras unidades operacionais do SESC e coordená-lo de uma instância maior, pela sede do SESC/DF. Assim, eu não fazia mais parte da equipe do Teatro SESC Paulo Autran (Taguatinga/DF), que agora era gerido por Samuel Araújo.

O programa educativo “SESC Arte-Educação: transformando plateias” era organizado como um “guarda chuva de ações culturais mediadoras” (MORAES, 2017, 149) e tinha como objetivo “contribuir para a ampliação de repertórios estéticos de estudantes-espectadores, por

¹² MORAES, Martha Lemos de. **Formação de espectadores jovens e adultos: a recepção teatral no programa educativo SESC Arte Educação – transformando plateias.**

meio da ampliação do acesso físico e linguístico, quantitativo e qualitativo dos espectadores escolares às diversas manifestações teatrais” (MORAES, 2017, p. 150):

Figura 1: Panfleto do programa educativo “SESC Arte-Educação: transformando plateias”

Os desdobramentos do programa contemplados pela CDIS do Sapão em 2014 foram: acesso físico, com divulgação da programação, entrada franca e transporte escolar em todas as idas ao teatro (acesso físico); e acesso linguístico, com Teatro ao Avesse como ação de mediação pré-espetáculo, breve mediação pré-espetáculo minutos antes do início dos três espetáculos assistidos (realizada pela equipe do Teatro SESC Paulo Autran), bate-papo mediado com os artistas pós-espetáculo (no teatro), mediações teatrais pós-espetáculo na escola Sapão, realizadas por mediadores contratados pelo programa.

O Teatro ao Avesse, primeiro contato dos/as alunos/as com o espaço cultural do SESC, consistia em:

[...] uma visita guiada oferecida a pequenos grupos, pelos bastidores do teatro. Os mediadores são os técnicos de cultura e os estagiários de Teatro do SESC, que conduzem o grupo pela cabine, palco, cochias, camarins e doca, desnudando o palco. Mostram e explicam sobre a cenotécnica, equipamentos e mercado de trabalho no teatro (MORAES, 2017, p. 134).

Acerca das mediações teatrais, a pesquisadora e mediadora teatral do projeto Mediato¹³ (DF), Arlene von Sohsten (2016, p. 62), ressalta que, a partir de 2012, o programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias” passou a

[...] oferecer também ações educativas antes e após o espetáculo, que geralmente aconteciam dentro da escola. O que marcava os encontros pré e pós no SESC Arte-educação eram respectivamente os jogos cênicos e um bate-papo abordando aspectos formais e temáticos da obra seguido de proposições criativas/poéticas; quando possível entremeados pela reflexão dialogal acerca do que estava sendo feito. Sistemática semelhante realizei no Projeto Mediato.

Foi nesse contexto que a escola iria ao teatro, subsidiada pelo SESC, com incentivos de acesso físico (entrada franca e transporte escolar) e linguístico (mediações teatrais pós-espetáculo) em prol da formação de espectadores escolares. Havia o acolhimento da escola por um projeto consistente e o interesse da professora de Teatro (no caso, eu), ou seja, a faca e o queijo para provocar a fome de teatro nos/as alunos/as. A programação cultural seria definida ao longo do ano, conforme a agenda e disponibilidade do Teatro, mas, *a priori*, isso não seria problema, pois a mesma costuma ser ampla, diversificada e de qualidade.

Taís Ferreira (2006) destaca que, muitas vezes, os espetáculos apresentados para escolas costumam ser reduzidos a mero didatismo moral, instrumento para conteúdos de outras disciplinas ou ter cunho extremamente comercial, sem qualidade estética. Com a parceria, esses problemas já seriam superados desde o início, a partir da escolha consciente de programação e recepção teatral como eixo da disciplina Teatro. De fato, nessa experiência com o CDIS, os desafios foram outros, a começar pela dificuldade de acesso físico (DESGRANGES, 2010), que extrapolava problemas de transporte e ingressos. Mesmo com a parceria com o SESC, conseguir programação adequada às faixas etárias¹⁴ e que encaixasse com a agenda da escola, apoio da direção, cooperatividade dos colegas professores em acompanhar a saída, colaboração dos pais em assinar as autorizações, responsabilidade dos/as alunos/as em entregar os bilhetes, presença dos/as alunos/as no dia da saída ao Teatro são alguns exemplos que parecem banais, mas que, naquele contexto, foram desafiadores.

Como os/as alunos/as do CDIS eram considerados “problemáticos” por praticamente toda a comunidade escolar, quando havia qualquer tipo de saída ou passeio, essas turmas não

¹³ O projeto Mediato: diálogo com espectadores (DF), patrocinado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC) do Distrito Federal, é coordenado e gerido por Arlene Von-Sohsten desde 2014, que o fez objeto de pesquisa de Mestrado na Universidade de Brasília (2016). O Mediato cria situações para que o espectador se sinta motivado e capaz de dialogar com a obra. Disponível em: <https://www.mediato.art.br/sobre>

¹⁴ As séries finais do Ensino Fundamental costumam enfrentar um “limbo” de programação, pois não se interessam mais por espetáculos infantis e, tampouco, possuem maturidade para a maioria dos espetáculos adultos, que costuma ter classificação indicativa mínima de 14 anos.

costumavam ser convidadas a participar. Membros da direção e do corpo docente temiam qualquer saída da rotina, com medo que ocorressem problemas relacionados à indisciplina dos/as alunos/as e que fossem responsabilizados por isso. Era um imenso desafio lidar com essas turmas de CDIS e com a forma de conduta da escola mediante os conflitos. As turmas eram heterogêneas e desunidas, com muitos/as alunos/as rebeldes e que demonstravam uma imensa repulsa ao corpo docente, às disciplinas, às normas escolares, enfim, a praticamente tudo que associavam ao ensino formal.

No início do ano, logo que cheguei à escola, fui percebendo que os/as alunos/as viam os professores como inimigos em sala de aula. Quando eu anunciei, ainda nas primeiras aulas, que eles iriam ao teatro participar da visita guiada “Teatro ao Avesso”, a maioria reagiu como se eu estivesse mentindo. *“Ha, ha, ha professora, até parece! Deixa de conversa fiada, não vamos não”*, arremedou um aluno do CDIS 3, em tom de deboche. Foi quando tirei os bilhetes de autorização da pasta para distribuir a todos e falei: “só não vai quem não quiser ou não trazer essa autorização até semana que vem, pois já está tudo certo: ônibus escolar e entradas”. Outros questionaram: *“mas a direção da escola autorizou?”*. Sim!, respondi. Está tudo certo! *“mas eu não tenho dinheiro, professora, quanto vai custar o passeio?”*. Para vocês, nada! Arregalaram os olhos, franziram a testa e ouvi nas três turmas resmungos do tipo: *“sei”*, *“Só acredito vendo”*, *“De boa intenção o inferno tá cheio”*, *“Professora novata, ainda não entendeu como as coisas funcionam por aqui”*, *“Meu pai não vai autorizar mesmo”*, *“Deve ser um saco esse “teatro ao avesso”*, *“Vai ver que ninguém quis e ofereceram a sobra pra gente!”*.

À medida que eu observava a revolta e baixa autoestima daqueles/as alunos/as, ia entendendo que todo o contexto escolar reforçava aquele comportamento. A direção havia autorizado a saída dos/as alunos/as, mas com extrema preocupação: *“tem certeza, professora? Eles são muito difíceis”*; *“e se acontecer alguma coisa? Se depredarem o teatro? Usarem drogas lá dentro?”*, questionavam. Alguns colegas professores vieram me alertar: *“cuidado, professora, se eu fosse você não faria isso. Depois acontece alguma coisa e a corda vai arrebentar pro seu lado, a direção não vai se responsabilizar”*. Eu falei do projeto e que a oportunidade era imperdível, mas pedi o apoio da direção e dos colegas para irem junto no passeio. Alguns professores diziam *“tô fora”*, *“me inclui fora dessa”*, *“encrenca”*, mas quando eu perguntava se já havia acontecido alguma coisa em algum passeio, eles confirmavam o que os/as alunos/as diziam: *“não, mas porque nunca saímos, preferimos não correr o risco”*.

Por outro lado, superar o acesso físico ao teatro era apenas o meu ponto de partida. Para além da recepção dos espetáculos, interessava-me *como* se aprende a ser espectador. Ou melhor: como aqueles/as alunos/as daquelas turmas de CDIS poderiam aprender a ser espectadores, diante daquelas oportunidades de recepção e mediação disponíveis. Também me questionava: como eu, enquanto professora de Teatro, poderia potencializar essa formação de espectadores em sala de aula? Era muito claro para mim, desde o início, observando a relação docente/discente ou direção/alunos/as, a postura pedagógica que eu não queria: de exclusão, mais normas, mais regras, mais ameaças. Cheguei a testemunhar até revista da Polícia Militar (baculejo) em alunos/as em sala de aula, dentro da escola, por ordem da direção.

Inicialmente, não consegui estabelecer uma relação de troca de saberes como eu almejava. Fui testada e ignorada como se não estivesse presente. Sequer eu conseguia ser ouvida, portanto, era impossível orientar uma simples instrução de jogo. Eles simplesmente “atropelavam como um trator”, era como se eu não estivesse presente. Quando apresentava as minhas dificuldades aos colegas, ouvia de alguns: *“aguenta firme que no meio do ano pra lá tem muita evasão, daí depois fica bem mais tranquilo”*. Uma professora me disse: *“dê as notas bem baixas nos primeiros bimestres, que logo eles veem que não têm como recuperar e abandonam a escola”*. Considerei que, para além das questões éticas, se assim o fizesse estaria andando no mesmo rumo da exclusão e da opressão. Nessa situação, as aulas de Teatro se transformariam em mais um espaço didatizado, moralizante, com mais regras, normas e deveres que só reforçavam a revolta dos/as alunos/as.

Conforme Taís Ferreira (2006, p. 15), “o teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é ‘pedagogia cultural’ que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral”. Ela se refere à estética do espetáculo e à recepção, mas considero que essa noção pode ser estendida para a pedagogia do teatro. Esse didatismo em nada contribui para um espetáculo, para a pedagogia do teatro e, arrisco, para a pedagogia de uma forma geral. Ao menos não funcionava com aquelas turmas de aceleração no Sapão. Maria Lúcia Pupo (2015a) salienta a importância de se alimentar o desejo pelo teatro, que anda na contramão do didatismo, da lição de moral ou do teatro como ferramenta para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas.

Assim, para as aulas de arte, investi numa pedagogia da subversão, da “profanação”¹⁵ (AGAMBEN, 2015) e da experiência (BONDIA, 2010), da escuta sensível (BARBIER, 1998). Do “caminho que se conhece andando”, como diz a música de Chico César, sem saber aonde poderia chegar¹⁶, correndo o risco de me afastar do meu objetivo, que era a formação de espectadores. Quase me afastei – se não fosse a parceria com o programa educativo. Queria conquistá-los a qualquer custo, para estabelecer uma relação de afeto¹⁷. Esse passou a ser o meu objetivo no primeiro bimestre: fazer com que os/as alunos/as entendessem que eu não era uma inimiga em sala de aula. Como não conseguia fazer com que participassem de jogos de improvisação, recorri inicialmente à grafiteagem dos armários e muros da escola e à percussão corporal (área que eu possuo alguma experiência). Aos poucos, fui conseguindo afetá-los e convencê-los a jogar teatro (fazer/fruir).

1.3.1 Teatro ao avesso

É chegado o dia de ir com o CDIS pela primeira vez ao Teatro SESC Paulo Autran. Dos dois ônibus solicitados para o programa educativo, enchemos apenas um, pois muitos/as alunos/as simplesmente não apareceram na escola no dia e outros não levaram a autorização dos responsáveis. O clima na escola era de tensão e preocupação. Além de mim, foram mais três professoras do CDIS e uma coordenadora pedagógica. Os/as alunos/as se mostravam empolgados e orgulhosos, alguns “tiravam onda” com os amigos do ensino regular: “*nessa vez só a gente vai pro passeio*”, ouvi de um, antes de entrar no ônibus. Fizemos a chamada e saímos. No trajeto do ônibus, eu aproveitei para fazer uma breve mediação prévia, explicando um pouco sobre o projeto “SESC Arte-educação: transformando plateias” e o seu desdobramento “Teatro ao Averso”. Aproveitei para falar que essa era apenas a primeira saída, que eles iriam assistir a pelo menos um espetáculo por bimestre e que receberiam a visita de mediadores teatrais na escola. Dessa vez ninguém duvidou.

¹⁵ Conforme o autor, a palavra tem como significado originário “restituir ao livre uso dos homens” (AGAMBEN, 2005, p. 15). “A profanação é o dispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido” (idem, 2015, p. 15). Nessa mesma perspectiva, Larrosa Bondia defende uma “pedagogia profana” (2010), que, em prol da experiência, se opõe a tudo o que escolariza a educação.

¹⁶ Cheguei a desistir de incluir essa prática pedagógica nesta pesquisa. Nessa época, eu comecei a lecionar em uma faculdade evangélica e cheguei a coletar dados para a investigação naquele contexto. Porém, ao longo do percurso, essa experiência com as turmas de aceleração foram me afetando de tal maneira que a retomei para o foco de investigação, vendo o “risco” a partir dessa perspectiva de abertura, viagem, aventura, experiência.

¹⁷ Falo de afeto nos dois sentidos, como substantivo e verbo: afetivo e afetar. Conforme Ney Wendell (2009, p. 62), “o teatro é constituído por estas relações intersubjetivas, entre sujeitos diferentes que dialogam em cena e por isso sua completa ligação com o que aqui chamamos de afeto”; e complementa: “sobre o afeto, ele será visto de duas formas: como relação (vínculo afetivo entre o espectador e a obra, entre o jovem e a escola) e como reação (resposta emocional e sensível do público à obra).

Esperávamos a maior algazarra no ônibus, mas isso não aconteceu: os/as alunos/as estavam surpreendentemente tranquilos. Quando chegamos no Teatro, fomos recebidos por um agente cultural que deu algumas recomendações no *foyer*. O grupo foi dividido em duas partes: enquanto uma recebia uma aula interativa sobre o mercado de trabalho de teatro e suas profissões (na plateia), o outro itinerava pelos bastidores (cabine de som/luz, palco, cochias, camarins, doca, depósito de equipamentos, casa de máquinas) e aprendia sobre os maquinários do teatro. O técnico de luz, que conduzia um dos grupos, revelou que estudou no CDIS do Sapão, contou algumas histórias de quando era adolescente e como o teatro mudou a sua vida. Muitos/as alunos/as se identificaram e demonstraram empolgação, inclusive chegaram a trocar contatos para indicação de cursos técnicos na área.

Depois, os grupos eram invertidos, de forma que todos/as os/as alunos/as participassem de todas as atividades. Por fim, sentados na plateia, eram feitas algumas demonstrações técnicas de efeitos e equipamentos, como canhão seguidor, projeções, máquina de fumaça, e alguns voluntários eram chamados para manuseá-los. O técnico de luz, que também é músico, fez uma demonstração de recursos de palco tocando uma música no violão. Posteriormente, “abriu o palco” para quem quisesse subir e cantar nos microfones, ou mesmo tocar violão se soubesse. Um aluno se voluntariou a tocar e logo vários alunos/as subiram no palco, cantando, dançando e se divertindo. Nesse momento, eu subi também, toquei uma música no violão e cantei, depois chamei os colegas professores e alunos/as para cantarem junto comigo. Foi um momento potente de interação entre professores e alunos/as, que se mostravam surpresos com a participação descontraída das professoras.

Toda a visita durou cerca de duas horas. O tempo passou muito rápido e quando tivemos que sair, os/as alunos/as pediam: *“ahhh, vamos ficar só mais um pouquinho”*. O retorno no ônibus foi mais animado: os/as alunos/as cantavam todos juntos, se divertiam. As professoras vinham me relatar: *“nossa Martha, como eles se comportaram”*; *“Surpreendente, se comportaram melhor que os do regular”*; *“precisamos fazer isso mais vezes, acho que se comportaram porque se sentiram valorizados”*, disseram. Dias depois, o técnico de luz me revelou que um aluno lhe havia procurado para saber de cursos e que ele acabou chamando-o para auxiliá-lo em uma montagem, já que nessa área os cursos são escassos e ainda prevalece a relação mestre/aprendiz.

O sucesso dessa primeira ida ao teatro foi crucial para conquistar o apoio da direção e dos colegas para as atividades seguintes. Em relação ao “Teatro ao Avesso”, reforcei o quanto esse desdobramento é potente como ação prévia a qualquer recepção e funciona como uma espécie de mediação pré-espetáculo, pois interfere na relação que é estabelecida entre

estudante-espectador e o espaço teatral, alterando a percepção do espectador, que se sente pertencente àquele “espaço mole” (MEDEIROS, 2005). A relação professores/alunos/as também foi fortalecida pelo contato mais humano entre todos. Para os/as alunos/as, em especial, analiso que suas expectativas foram superadas, pois se esperavam uma ação didatizada, chata, ao ponto de metade ter faltado aula no dia, retornaram à escola se sentindo valorizados, com alta autoestima e curiosidade aguçada, ansiosos para o retorno.

1.3.2 Me ver (Irmãos Saúde, SESC Fest Clow)

Ao longo do primeiro bimestre, consegui agendar a segunda saída do CDIS para o espetáculo “Me Ver”, dos Irmãos Saúde/Circo Teatro Artetude¹⁸ (DF), realizado no Teatro SESC Paulo Autran, por meio da programação para escolas do Festival Internacional de Palhaços – SESC Fest Clown. Dessa vez, com o apoio da direção, que agora estava mais segura quanto ao comportamento do CDIS, o acesso físico ocorreu de forma mais satisfatória. Além da colaboração com a confecção, distribuição e recolhimento de bilhetes, uma coordenadora se responsabilizou em ligar para os responsáveis e pedir autorização por telefone para aqueles/as alunos/as que chegavam no dia querendo ir, mas sem ter o bilhete assinado em mãos por algum motivo justificado. Os dois ônibus foram praticamente cheios. O diretor da escola acompanhou a saída, bem como um coordenador e mais quatro professores, além de mim.

Os/as alunos/as mostravam-se animados desde o trajeto de ida. Não foi realizada mediação prévia na escola, somente anunciei em cada turma, brevemente, a sinopse do espetáculo que seria assistido e divulguei a programação do Fest Clown, que estava ocorrendo para o público espontâneo na Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), à tarde e à noite, com ingressos trocados por 1kg de alimento não perecível. Os/as alunos/as foram recebidos pelo estagiário do SESC (graduando em Artes Cênicas), que além das informações básicas (local de bebedor e banheiro, uso de celular, etc.), falou um pouco sobre o Festival e sobre a trajetória dos Irmãos Saúde.

Conforme a sinopse¹⁹ disponibilizada previamente pelo grupo ao SESC,

O espetáculo é feito por dois amigos, irmãos e palhaços, que usando de elementos de esquetes tradicionais, temperadas com manobras acrobáticas e números de malabares, exercitam a incrível e maravilhosa arte da convivência. Um jogo em que

¹⁸ Informações disponíveis em: <http://ciadospalhacos.com.br/tag/circo-teatro-artetude/>

¹⁹ A sinopse foi escrita e disponibilizada previamente pelo grupo Artetude.

os sentimentos oscilam da raiva ao amor em segundos, os irmãos exploram cenas cotidianas que levam ao espetáculo e ao espectador a dúvida se aquilo é ou não verdade. Classificação indicativa: livre (IRMÃOS SAÚDE, 2014).

Durante a apresentação, era comum que os palhaços convidassem alguns voluntários da plateia para interagir com eles sobre o palco, ou mesmo circulassem entre as cadeiras fazendo brincadeiras com os espectadores. Por pura coincidência, eles convidaram o diretor da escola a subir no palco. O público entrou em delírio ao perceber que o diretor, que por vezes agia de forma autoritária, se viu “refém” de dois palhaços, incluído em um número que o colocava em situação risível. Os professores também se olhavam e riam, numa mistura de cumplicidade, graça e constrangimento. Percebi o momento como uma oportunidade de “quebra de gelo” entre o diretor e os estudantes, pois a situação o tirou de um lugar embrutecido²⁰ (RANCIÈRE, 2017b), distanciado do poder e do endeusamento, mostrando um lado frágil, cômico, ridículo, como propõe a comédia.

No final, houve bate-papo entre os artistas e a plateia. Um aluno, em êxtase, fez questão de dizer aos atores: “*sabe aquele homem que subiu no palco? Era o diretor*”. Analiso que o diretor tenha ocupado um papel análogo ao de “mestre ignorante²¹” (RANCIÈRE, 2017b) por meio da palhaçaria. Independentemente de sua intencionalidade, o diretor conseguiu, em certa medida de tempo, num espaço mole, desembrutecer sua relação com os/as alunos/as.

- Mediação teatral pós-espetáculo

Recebemos a mediadora na escola na semana seguinte à recepção, nas três turmas. Eu acompanhei a oficina como observadora participante, mas, em alguns momentos, me afastava para registrar o encontro por meio de fotos e filmagens. A duração foi de 100 minutos em cada turma (aula dupla).

A mediadora iniciou o encontro se apresentando e propôs um jogo de memória de nomes, utilizando uma bolinha de malabares, a fim de conhecer os alunos e introduzir o clima circense. Em seguida, propôs em duplas o “jogo do sério” e, depois, o jogo “zip-zap-boing”,

²⁰ Em “O Mestre Ignorante”, Rancière (2017b) apresenta a noção de embrutecimento em oposição a de emancipação. Para o autor, o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. Intellectualizar o sujeito, normalizá-lo e discipliná-lo para uma sociedade na qual ele precisava adaptar-se e ser útil para seus ideais de modernidade e civilidade é embrutecedor. O espaço funcional institucionalizado, pedagogizado, onde isso acontece (escola) é um lugar embrutecido.

²¹ Para Rancière (2017b), o mestre ignorante é o “mestre emancipador” (p. 30) e não o mestre explicador que comunica a sua ciência, ou de dominação do mestre. O mestre emancipador põe em jogo as duas faculdades do ato de aprender: a inteligência e a vontade, “sem subordinação de inteligências” (p. 31).

ainda como preparação do ambiente. A turma CDIS 1 foi bastante participativa, já o CDIS 2 realizou os jogos com certa apatia e no CDIS 3 (alunos/as mais velhos/as) muitos se negaram a participar. Depois, abriu roda de conversa sobre o espetáculo, solicitando aos que assistiram à contação cronológica das cenas aos que não assistiram. Assim, aos poucos os/as alunos/as iam falando e relembando cada número/cena. Muitos riram ao lembrar da participação do diretor, o que descontraiu um pouco as turmas, principalmente os CDIS 2 e 3, que se mostravam “desconfiados” com a mediadora. A mediadora contextualizou a arte da palhaçaria e apresentou o nariz de palhaço como a menor máscara teatral existente.

Após essa recapitulação coletiva, distribuiu um nariz de palhaço para cada, colocou uma música circense e pediu que andassem pelo espaço. Pediu que fossem detalhadamente externalizando o palhaço que havia dentro de cada um: na forma de pisar o chão, na postura, nos braços, na expressão facial, nos cabelos, na voz. Pediu que colocassem em evidência os seus lados ridículos, que exagerassem seus defeitos. Quando tivessem prontos, cada um, no seu tempo, deveria colocar o nariz e começar e se relacionar com outros palhaços, como se estivesse descobrindo o mundo e a vida pela primeira vez. Das três turmas, somente o CDIS 1 realizou o jogo com concentração e seguiu as instruções. Nas demais turmas, muitos se negaram a fazer, outros não seguiam as instruções, não se concentravam, ficavam conversando. Eu pedi colaboração das turmas, mas alguns diziam: “*isso é ridículo*”; “*não sou obrigada*”. No CDIS 1, o jogo fluíu. No CDIS 2 fizeram sem se envolver, como uma obrigação; no CDIS 3, a mediadora desistiu, interrompeu o jogo e tentou pular para a proposta seguinte.

O último jogo consistia em um desfile de palhaços em sala de aula e a escolha de um nome para cada um. Em seguida, a proposta era que saíssem pela escola com os seus narizes, em cortejo, fazendo palhaçadas improvisadas, invadindo salas de aulas, salas da direção, diversos espaços. O CDIS 1 foi a única turma que realizou a ação por completo: mesmo os mais tímidos saíram em cortejo e, embora não provocassem interações, conseguiam usar a própria timidez de forma exagerada como recurso de palhaço. No CDIS 2, somente alguns/as alunos/as saíram e os demais os seguiram sem nariz, como espectadores; no CDIS 3, a turma toda se negou a fazer.

Com a CDIS 1, a mediadora conseguiu retornar à sala de aula e abrir uma roda de conversa sobre a experiência na oficina em comparação ao espetáculo:

Um aluno (14 anos) relatou: - *Me senti do lado avesso do teatro, no lugar dos irmãos Saúde* (relacionando a ida ao Teatro ao Avesso, com a recepção teatral do circo-teatro e a experiência de itinerância como palhaço pela escola).

Outra questionou: “- *professora, me explica uma coisa: se o palhaço é o nosso lado ridículo, significa que interpretamos como atores ou nos revelamos?*” (aluna, 14 anos).

A mediadora respondeu: “- *Ótima pergunta! Depende, como você se sentiu? Interpretando ou revelando-se? E os Irmãos Saúde? Você achou que eles interpretavam ou eram eles mesmos? E vocês [para a turma], o que acham sobre isso?*”. “*Quando eu botei a máscara, pra mim deixei de ser eu, e isso foi bom, porque fez eu não me sentir ridícula, fiz errado então?*”. Não tem certo ou errado, respondeu a mediadora.

Outro aluno interferiu: “- *quando eles apresentam mais de uma vez, mudam tudo ou têm coisas decoradas que repetem?*”

Mediadora: - As duas coisas: tem números decorados que repetem, mas eles estão abertos para a participação do público, precisam improvisar também”. “*então quando eles repetem estão interpretando, e quando improvisam são eles mesmos!*”, concluiu o aluno.

Com as demais turmas, a maioria dos/as alunos/as sequer retornou à sala de aula. Acabei dispensando a mediadora mais cedo para ter uma conversa com os/as alunos/as. As reclamações foram diversas: uns disseram que ela “*não tinha pulso*”; outros que “*não foram com a cara dela*”; que ela “*era sem graça*”; que “*estava expondo eles ao ridículo*”; “*que ninguém ali era ou queria ser palhaço*”; que aqueles jogos iniciais “*não eram novidade*”, pois a maioria eles já conheciam pelas minhas aulas. Foi frustrante perceber que, com uma turma, a mediação foi tão proveitosa, gerando questionamentos, reflexões e partilhas potentes de leitura, enquanto que nas outras duas, ela sequer conseguiu realizar a mediação.

Em conversa posterior com a mediadora, ela desabafou que estava extremamente frustrada: “*isso nunca havia me acontecido antes*” (mediadora licenciada em Artes Cênicas, 25 anos). Relatou ainda que, ao ir embora no final da manhã, tinha um absorvente menstrual usado pregado no vidro do seu carro. Quanto à metodologia utilizada para a mediação, a professora relatou ter se fundamentado em cursos de formação de mediadores realizados por Glauber Coradesqui e nos ensaios de desmontagem propostos pela Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2011). Questionei a mediadora quanto ao ângulo de ataque trabalhado, e ela disse ser “*a arte da palhaçaria: nascimento e batismo do palhaço interior que existe dentro de cada um de nós*” (mediadora teatral).

Na aula seguinte, nas turmas CDIS 2 e 3, eu vesti uma boina de exército e interpretei o “sargento”: entrei como esse personagem embrutecido em sala e, até a metade da aula, agi como tal: não deixei saírem para ir a banheiro ou beber água em hipótese alguma, mandava calarem a boca, não os ouvia, escrevi um textão no quadro e mandei copiarem. Ameacei que tiraria um ponto por cada lado do quadro não copiado, por cada conversa, fiz uma tabela com

o nome de quem estava perdendo cada ponto. Os/as alunos/as perguntavam o que estava havendo e eu gritava: “aqui não tem espaço pra diálogo, opiniões e pensamento”.

Após uns 30 minutos de autoritarismo, eu tirei a boina e contei sobre o absorvente usado no carro da mediadora. Alguns/as alunos/as tinham dito que era por “falta de pulso” e que, por isso, eu queria saber a forma como eles/as gostariam de ser tratados daqui para frente: com pulso de sargento ou pelo diálogo e respeito. A resposta foi unânime: com diálogo. Um aluno chegou a falar: “*mas você a gente respeita, porque a gente gosta, você é legal*”. Eu disse que ela também era, mas que eles não deram a oportunidade a ela, de se fazer conhecer. O CDIS 1, por exemplo, se permitiu e adorou a aula dela, mas os outros CDIS já estavam carrancudos e fechados desde o início. Afirmei que se tratassem novamente algum convidado meu daquela maneira, era porque estavam pedindo professores “sargentões” e, portanto, iriam ter, a começar pela minha postura, que mudaria com eles em sala de aula. Acabariam as aulas práticas e entupiria o quadro de textos para copiar, decorar e fazer prova. A escolha seria deles.

Por um lado, avalio que a mediadora, talvez, não tenha sido convincente por ter ido “com muita sede ao pote”: querer, em apenas um encontro, construir palhaços e já fazer uma saída itinerante com estudantes do Ensino Fundamental 2 pode ter sido um objetivo bastante alto a se alcançar em tão pouco tempo. Fiquei também me questionando se eu não deveria ter relatado previamente a ela o perfil dos estudantes. Apesar de ter dito que se tratava de turmas de CDIS (adolescentes em programa de aceleração), não quis rotulá-los como “difíceis” ou “indisciplinados” como era de praxe na escola. Contudo, reflito que eu poderia ter encontrado outras maneiras de especificá-los, sem rotulá-los.

Por outro lado, os/as alunos/as, desde os jogos preparatórios, já se mostravam desinteressados/as e indisponíveis à experiência. Questionava-me: por que eles/as se mostravam tão disponíveis frente às recepções teatrais quando iam ao Teatro, e na escola agiam com tanta repulsa, desconfiança e desinteresse? Essa lógica parecia ir de encontro à hipótese da mediação como potencialização de experiências estéticas, já que a recepção por si era efetiva e a mediação havia sido um fracasso.

Rancière (2017b, p. 63) analisa que vivemos uma “humanidade pedagogizada”, fundamentada pelo princípio da desigualdade de inteligências que busca instruir ignorantes pelos sábios. Em consequência disso, naturalizamos a “direção de uma multidão estúpida pela casta inteligente” (RANCIÈRE, 2017b, p. 136). Para o autor, “bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isto que *emancipar* significa” (RANCIÈRE, 2017b, p. 70). Porém, critica que vivemos a lógica inversa, que leva à pedagogização integral da

sociedade, à infantilização generalizada dos indivíduos: “A tarefa à qual as capacidades e os corações republicanos se consagram é construir uma sociedade igual com homens desiguais, *reduzir* indefinidamente a desigualdade” (p. 70). Defende, assim, que “a igualdade não se concede, nem se reivindica, ela se pratica, ela se verifica” (p. 141).

Nessa mesma linha de análise, Beatriz Medeiros (2005, p. 91) afirma:

A educação institucional, tal como conhecemos hoje, crê-se autárquica (autos – si mesmo, archien – suficiente), além de se dar separada da vida, da experiência vivida, longe do lugar de desejo, e prazer, do des-cobrir. [...] A grande maioria das escolas ensina principalmente competição, a obediência e o sentimento de inferioridade, a submissão, o respeito à ordem estabelecida e a inconveniência de questionamentos.

Percebo, por um lado, as turmas da CDIS como resistência na escola a essa obediência e submissão, pois os/as alunos/as dessas turmas definitivamente não se adaptaram à escola pedagogizada. A prova disso são suas repetências acumuladas. Analiso que o simples fato da mediação ter ocorrido nesse ambiente pedagogizado (escola), por uma figura desconhecida (alimentada pelos imaginários dos/as alunos/as como aquela figura embrutecedora de professor = inimigo), já os colocou em um estado de indisponibilidade, desconfiança, negação. Trata-se de um imaginário coletivo tão consolidado, com barreiras tão duras, que, para revertê-las dentro da escola, não me parece suficiente alterar a configuração do espaço, oferecer Teatro como disciplina curricular, ou promover ações culturais como as mediações propostas pelo SESC.

Medeiros (2005, p. 92) alerta que “nas escolas modernas as carteiras são colocadas em círculo e conceitos são utilizados para disfarçar a avaliação”. Não que essa tenha sido a intenção da mediadora, tampouco foi a minha quando me deparei com essa reação dos/as alunos/as no início do ano. Porém, quero destacar que é mais difícil desconstruir esses lugares duros e embrutecidos do que parece, pois eles fazem parte de um imaginário comum do que é a escola e do que é o professor.

Essa reflexão sobre a educação escolarizada, institucionalizada, pedagogizada e didatizada me ajudou a compreender um pouco o fracasso da mediação do espetáculo “Me Ver” na escola em contraponto ao sucesso da mediação no Teatro (Teatro ao Avesso) e da recepção teatral no espaço cultural para seguir adiante. Nessa direção, compactuo com os apontamentos de Medeiros (2005, p. 94):

Como tornar o ser humano sensível para a arte, para a arte contemporânea? Milhões vivem abaixo do índice da pobreza e nada lhes é dado; no entanto, a capacidade para se emocionar, em princípio, não lhes é tirada. Sensibilizar, para mais e mais exercer

essa capacidade através da confrontação com a arte (teatro, dança, música, cinema), mas também através da simples apresentação de um sensível no cotidiano (uma folha de papel dobrada como um barquinho, descendo um rio de esgoto, pode ter movimentos inspirados e inspiradores), são trilhas mal traçadas para plantar sementes.

Nesse sentido, passei a buscar pelo ensino de Teatro a partir do que Larrosa Bondia (2016, p. 128) pretende no campo da Filosofia:

O que queremos inquirir é se isso que ainda estou chamando de filosofia, isso que caracterizei acima como uma atividade que tem a ver talvez com o pensamento, pode fazer algo, de alguma maneira, em algum lugar, em algum momento, talvez, para “des-alunizar” os alunos, “des-professorizar” os professores e “des-disciplinar” as disciplinas.

Considerarei esse um ponto de partida do trabalho mediador a ser desenvolvido, pois, como o próprio autor se refere, “a palavra escolarizada perde sua força, sua capacidade de dizer alguma coisa” (BONDIA, 2016, p. 135):

Trata-se de inventar formas de desdisciplinarizar disciplinas, desescolarizar as palavras, os textos, as formas de ler e de escrever, as formas de conversar, para que possam recuperar sua capacidade de encarnação, sua viagem malograda, sua potencia de vida. E para isso, é preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos (BONDIA, 2016, p. 135).

Para além de qualquer forma de julgamento sobre a mediação teatral realizada pela mediadora, essa reflexão contribuiu para eu tentar me “desprofessorizar” na escola e, na função de coordenadora do projeto “SESC Arte-Educação: transformando plateias”, orientar os mediadores nesse sentido. Com as turmas da CDIS no Sapão, esse caminho se mostrava semente para não nos tornarmos sargentões.

1.3.3 Conselho de classe (Cia. de Atores/RJ)

Em agosto, terceiro bimestre letivo, as turmas de CDIS do Sapão tiveram o privilégio de assistir, em sessão fechada para escolas, ao espetáculo premiado²² “Conselho de Classe”, da Cia. de Atores (RJ), em parceria do SESC com o Festival Internacional Cena Contemporânea. Batalhei pela recepção dos/as alunos/as da CDIS para esse espetáculo especificamente, pois tratava justamente dos problemas latentes que aconteciam no Sapão, relacionados à educação pública escolarizada.

A cada saída, conseguíamos uma frequência maior de alunos/as do CDIS. No entanto, as turmas já estavam reduzidas devido à evasão escolar, que, segundo os colegas professores, sempre ocorria no meio do ano. Mesmo com uma frequência maior, o número total de alunos/as foi reduzido e, para lotar os dois ônibus, uma turma de 9º ano do ensino regular foi convidada pela direção da escola de última hora, acarretando um atraso na saída. No trajeto de ida, distribuí os programas para serem lidos no caminho e entreguei para um coordenador fazer o mesmo no outro ônibus. Em geral, os/as alunos/as e professores deram atenção ao programa. A sinopse dizia:

Em uma escola pública do centro carioca, uma reunião de professores é desestabilizada pela chegada de um novo diretor. O encontro faz eclodir dilemas éticos e pessoais em meio a decisões que se confundem nas relações de poder da instituição. O espetáculo conversa, com humor ácido, sobre a realidade atual do ambiente escolar, em um diálogo acerca da educação no Brasil. Do enredo, brota a pergunta: quem deseja trabalhar em uma escola pública? Se o professor é mal remunerado, que tipo de sociedade está sendo construída? (Programa do espetáculo).

O tema do espetáculo parecia suscitar a curiosidade de todos, pois os professores questionavam, curiosos: *“o que será que vão falar sobre a gente?”*; *“Só o que falta, acabarem mais ainda com a nossa imagem”*; *“espero que mostrem mesmo o caos que é ser professor nesse país”* (diálogo entre professoras). Ouvi um aluno falar baixinho a outro: *“vai ser bom pra ver o que esses professores falam da gente pelas costas”* (Aluno, CDIS 3, 17 anos).

Ao chegar no Teatro (havia outras escolas), fomos recebidos por um servidor que organizou a entrada, deu apenas as instruções gerais e logo o espetáculo se iniciou. Como eu já havia assistido ao espetáculo pela programação aberta do Festival Cena Contemporânea, pude comparar a reação geral do público. O público escolar ria muito mais, acredito que pela

²² A montagem já recebeu um prêmio Shell (cenário), quatro prêmios Cesgranrio (espetáculo, texto, direção e cenário) e três prêmios APTR (texto, direção e ator).

identificação com a temática do espetáculo. Os/as alunos/as, ao longo da peça rotulavam os professores e falavam alto, sem pudor: *“esse daí é professor fulano, de Matemática! Igualzinho ele fala”*; *“aquela lá é a professora de Português”*. Assim, os/as alunos/as ficavam brincando de identificar os professores da escola nas personagens ao longo da peça. Os professores pediam silêncio, mas também pareciam se identificar e riam sem parar. Todos riam muito, inclusive do caos, quando escancaravam os graves problemas da educação brasileira (escolas cheias de grades que parecem prisões, salas abafadas, superlotadas, baixos salários de professores etc.).

Quando o espetáculo terminou, os atores foram ovacionados. Alunos/as e professores aplaudiram de pé. Infelizmente não houve bate-papo com os artistas devido ao atraso de nossa escola (que atrasou todo o cronograma). Foi uma pena, pois esse era talvez o espetáculo mais importante para uma roda de conversa, já que tratava de um tema com o qual os espectadores tinham intimidade.

No trajeto de volta foi lindo de ver: todos estavam eufóricos e discutiam espontaneamente sobre o espetáculo. As comparações de todas as instâncias da escola Sapão foram postas em diálogo com a escola da ficção, desde a estrutura física às condições de trabalho dos professores, postura dos/as alunos/as e direção. Fiz uma sutil mediação para alimentar os diálogos informalmente, com mais perguntas, a fim de que o assunto não se esgotasse. Os professores também pareciam satisfeitos, pois relataram que a peça não pendia por um lado (alunos/as ou professores), mas mostrava a realidade como ela é, sem mocinhos e vilões. Levaram os rótulos dos/as alunos/as na brincadeira e, por fim, eles mesmo estavam se “enquadrando” no perfil dos personagens e brincando uns com os outros.

- Mediação pós-espetáculo

Antes do novo mediador contratado pelo SESC ir para a escola, relatei o ocorrido com a mediação anterior (pós-espetáculo “Me Ver”). Disse que os/as alunos/as do CDIS são adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que provavelmente iriam testá-lo, mas que, se os conquistasse, conheceria o lado crítico, questionador e inventivo deles. Pedi também que me mandasse o seu planejamento com antecedência, para eu poder dar um *feedback* e contribuir com o êxito da mediação. Sugerí pequenos ajustes, como, por exemplo, cortar o jogo de apresentação da turma que ele propôs para aprender seus nomes, tendo em vista que os/as alunos/as já se conheciam e acharam desnecessário esse tipo de jogo na mediação anterior. Alerttei-o também sobre os riscos da mediação cair na fracassada

didatização do teatro na escola. O ângulo de ataque selecionado pelo mediador foi a relação entre escola ficcional x escola real.

Com os/as alunos/as, eu pedi que antes de qualquer julgamento dessem uma chance ao mediador para mostrar o que ele tinha a contribuir com o grupo. Disse que ele, além de ser professor, ele era artista e tinha muito a compartilhar com todos. Afirmei que ele não agiria como um “sargentão”, mas esperava respeito. Para fechar a conversa de forma leve, coloquei a música “A minha Alma”²³ da banda “O Rappa” (eles a conheciam, cantaram junto). No final, discutimos principalmente sobre os trechos “paz sem voz não é paz, é medo” e “as grades do condomínio são pra trazer proteção”, relacionando-os com algumas questões do espetáculo, como as grades da escola análogas a uma prisão.

Nas aulas de Arte seguintes, abertas ao mediador nas três turmas, a receptividade foi muito mais acolhedora em todas. Os/as alunos/as se mostraram muito mais disponíveis às mediações, demonstrando respeito, atenção e prontidão aos jogos que eram propostos. A condução da aula também foi mais assertiva, com clima ao mesmo tempo descontraído, mas com atenção de todos. Os jogos se engrenavam uns nos outros com fluidez.

Os encontros tiveram início com uma roda de conversa, quando o mediador se apresentou brevemente (como mediador e ator) e disse que antes de entrar na sala deles, fez um *tour* pela escola Sapão, de modo a ver o que ela tinha em comum com a escola do espetáculo “Conselho de Classe”, da Cia. de Atores. Começou falando justamente das grades e muros, mas brincou que no Sapão o clima era bem mais fresco e agradável do que no Rio de Janeiro. Disse que ficou surpreso em ver que as turmas do CDIS não eram lotadas como as da peça, mas que isso tudo era uma visão superficial dele, de um visitante. Pediu, então, que os/as alunos/as contassem para ele como era de verdade, pelos olhos de dentro da escola, que ninguém poderia conhecer melhor do que eles, os/as alunos/as que estavam lá todos os dias. Os/as alunos/as foram se empolgando e contando à medida que ele aprofundava as perguntas. O ambiente estabelecido era de “bate-papo”, como se a aula ainda não tivesse começado.

Após a discussão, o mediador distribuiu uns papeizinhos e pediu que cada um escrevesse as duas primeiras palavras que lhes viessem à cabeça sobre a escola Sapão: de um lado, algo de ruim e, do outro, algo de bom. Em seguida, recolheu os papéis, misturou-os em um saco e pediu que formassem um círculo em pé. Propôs o seguinte jogo: uma pegava um papelzinho, ia para o meio da roda e traduzia as duas palavras escritas em dois gestos em sequência. Essas palavras e gestos deveriam ser memorizadas. Os demais deveriam imitá-lo.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qNwRxJe29I8>. Acesso em: 26 jan. 2019.

O jogo se esgotava até a participação de todos ou o esgotamento do interesse. Exemplos de palavras que surgiram no jogo: “ventilador quebrado/lanche”; “maioria dos professores/2 anos em 1”; “intervalo/saída”; “banheiros/quadra”; “direção/SOE”; “prof. de português/prof. de arte”; “Matemática/Ed. Física”; “tempo/amigos”; “medo/lanche”; “muros/saída; CDIS/outras turmas; escola/passeios; sala de aula/pátio; aulas/teatro; pessoas chatas/pessoas legais; aula demorada/aula rápida; biscoito Maria/galinhada; copiar/conversar; prova/gincana; reprovar/passar; acordar cedo/ter a tarde livre; copiar/jogar.

Depois, o mediador pediu que formassem grupos de, aproximadamente, quatro integrantes. Cada um deveria lembrar e mostrar seu gesto/som para os colegas do grupo, que deveriam tentar adivinhar qual era o “bom” e qual era o “ruim”. A partir dessas matrizes de movimentos e sonoridades, o grupo deveria criar uma pequena improvisação teatral em que essas “poses e sons” aparecessem. Podiam utilizar imagens em movimento ou estáticas, como preferissem. Tiveram, aproximadamente, 15 minutos para a preparação.

Por fim, uns grupos apresentaram suas cenas aos outros, e a discussão sobre o espetáculo e a escola foi retomada a partir da leitura das pequenas cenas. As discussões partiram para a reflexão sobre o reconhecimento das “coisas boas” e o mediador deu alguns exemplos de outros países que não possuem escolas públicas. Disse também que, no Brasil, quando o Ensino Fundamental não era obrigatório, as crianças pobres acabavam indo trabalhar desde cedo para ajudar as suas famílias e só as de classe média e ricas acabavam tendo a oportunidade de estudar. Falou ainda que no DF as escolas públicas são consideradas “modelo” perto das demais do país, tanto em relação ao salário dos professores quanto em infraestrutura. Sobre os aspectos ruins, conduziu as turmas a refletir ações concretas que poderiam ser tomadas para melhorar a escola, como organização e reivindicações dos/as alunos/as perante a direção, a começar pela criação de um Grêmio Estudantil (que até então não existia).

Analiso que, dessa vez, a mediação pós-espetáculo tenha sido mais produtiva: o mediador conseguiu realizar a oficina com boa receptividade e interesse dos/as alunos/as; o espetáculo foi amplamente debatido (principalmente quanto à sua temática), os/as alunos/as o relacionaram com sua própria escola com certo aprofundamento, analisando aspectos bons e ruins, colocando-se no lugar de professores e diretores, sem estereotipá-los em “vilões” ou “vítimas”. O que me incomodou um pouco foi a ênfase dada à temática desde a escolha do ângulo de ataque, que parecia não se preocupar com os aspectos da linguagem teatral. O espetáculo trazia elementos ricos em linguagem que poderiam ser debatidos, como a interpretação dos atores, os homens interpretando mulheres e o efeito de distanciamento que

era produzido, a cenografia realista, dentre outros. As perguntas feitas na leitura também sempre pendiam para a temática.

Icle (2011) alerta que as tarefas de planejar e avaliar estão no cerne dos problemas pedagógicos teatrais da escolarização. O autor questiona acerca do que seriam os conteúdos do teatro e os defende como noções teatrais²⁴, pois essa perspectiva, ao mesmo tempo, desvia-se da mera instrumentalização do teatro, bem como não o reduz à arte pela arte. Logo, analiso que, ao invés de focar somente na adequação de procedimentos, eu poderia ter dado mais atenção ao planejamento do mediador (enquanto coordenadora do projeto), principalmente no que tange aos seus objetivos e conteúdos, mudando-os para a perspectiva de “noções teatrais” (ICLE, 2011).

Além disso, o programa educativo do SESC vinha trabalhando com alta rotatividade de mediadores *freelancers*, aumentando a necessidade de cursos de formação de mediadores a fim de contemplar a todos. Considero que a melhor forma de resolver essa questão seria a contratação permanente de professores-mediadores, pois, desse modo, as formações seriam mais efetivas e cumulativas. Além disso, os mediadores se tornariam cada vez mais especializados pela própria experiência. Eu vinha batalhando por essas contratações no SESC há um tempo via coordenação de cultura do SESC/DF, mas sem êxito, pois envolvia a implementação e novas vagas para o quadro de servidores que era bastante reduzido (não havia muitas perspectivas de ampliação). Então, o projeto se virava como podia.

Considero que os dados levantados sobre a relação escola real x ficcional durante a mediação confirmaram o que eu já vinha observando em sala de aula acerca da educação escolarizada. No jogo com as palavras “ruins e boas” sobre a escola, ficou evidente que o local era percebido pelos/as alunos/as como um lugar embrutecido (RANCIÈRE, 2017a), um espaço duro pela institucionalização (MEDEIROS, 2005), escolarizado (BONDIA, 2016).

Por outro lado, os aspectos positivos da escola se caracterizavam pelas brechas dessa

²⁴ Conforme Icle (2011, p. 76), substituir os conteúdos por noções “implica compreender que as noções teatrais não são temas de trabalho e muito menos os antigos temas geradores. Assim, o amor, o poder, o envelhecimento, o respeito ao próximo, o trânsito não são noções teatrais, ainda que não possamos dispensar algumas delas em função da vida que pulsa na sala de aula”. Ao mesmo tempo, nessa perspectiva, “não deixamos de trabalhar com os grandes temas da literatura e do espetáculo, mas esses podem ser mediados com os alunos, a partir de seus interesses, de suas preocupações” (p. 76). Ou seja, “trabalhar com noções teatrais não significa dizer trabalhar no vazio da forma, os temas e assuntos continuam lá no interior funcional da cena, mas não é sobre eles que as noções se constroem, tampouco separadas deles que elas se engendram (p. 76). Noções teatrais “possuem uma medida de concretude [...], precisam ser facilmente identificáveis. Elas aduzem a elementos corporais concretos. Mesmo noções complexas como as de tempo-ritmo podem ser detectadas em cena por um olhar apurado”. [...]. Esse jogo entre fazer e falar, fazer e observar, fazer e refletir, constitui as noções teatrais (p. 76). O autor finaliza afirmando que “a tarefa do professor-diretor não poderá ser outra se não criar juntamente com os alunos-atores. Desfaz-se, assim, as hierarquias mais rígidas, todos são criadores e a tarefa coletiva do teatro na educação escolarizada pode ser circunscrita no dever de multiplicar as noções” (p. 77).

institucionalização: estavam nos lugares de convivência social, prazer e relações mais humanizadas. Icicle (2011, p. 72) salienta que:

[...] o teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina.

A questão que comumente se impunha era: *como* desescolarizar e transgredir as mediações teatrais e as aulas de Teatro na escola? Larrosa Bondia (2016) oferece pistas sobre começarmos por nós mesmos, professores. O autor inicia pela desconstrução da

[...] nossa necessidade de ordem, nosso desejo de obedecer. Por isso, desescolarizar as palavras e desalunizar os alunos é, de modo indissolúvel, nos desprofessorizarmos como professores. A luta contra a estupidez e o emburrecimento é, fundamentalmente, a luta contra nós mesmos. [...] que somente os indivíduos emancipados podem emancipar outros, que só os que lutam contra seu próprio emburrecimento podem fazer algo contra o emburrecimento dos demais (BONDIA, 2016, p. 136).

Por fim, mesmo com a mediação teatral tendo ocorrido de forma satisfatória, eu percebia o quanto o professor de Arte (no caso, eu) poderia participar da relação entre o mediador externo e os estudantes, potencializando a mediação entre espetáculo e espectador, e ensaiando caminhos para assumir as mediações teatrais em sala de aula.

1.3.4 O Auto da Compadecida (Grupo SESC de Pesquisa Cênica/DF)

O espetáculo assistido no Teatro SESC Paulo Autran pela Escola Sapão no 4º bimestre foi “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, do Grupo SESC de Pesquisa Cênica do SESC/DF, pelo projeto SESC Temporadas. Tratava-se de um espetáculo montado em linguagem de teatro de rua, mas que, posteriormente, foi adaptado para os palcos italianos do SESC/DF, a fim de ampliar a temporada de circulação, conforme a sinopse:

A peça foi apresentada no primeiro semestre do ano pelas praças do Distrito Federal, e agora circula pelos palcos do SESC. Torquato adaptou o clássico da arte popular brasileira para apresentações ao ar livre, utilizando elementos da arte circense, dança, circo-teatro, comédia do improviso e música. O elenco é composto por 15 atores. A peça teatral foi escrita, em 1955, por Ariano Suassuna, em forma de auto (gênero da literatura que trabalha com elementos cômicos e tem intenção moralizadora). É um drama nordestino apresentado em três atos. Contém elementos da literatura de cordel e está inserido no gênero da comédia, se aproximando, nos traços, do barroco católico brasileiro. Trabalha com a linguagem oral e apresenta

também regionalismo por meio da caracterização do Nordeste. Anos mais tarde, foi adaptada para a televisão e para o cinema, em 1999 e 2000, respectivamente (SESC/DF, 2014).

Dessa vez, já contando com a evasão ocorrida no meio do ano nas turmas de CDIS, convidamos uma turma de 9º ano do ensino regular com antecedência. Os dois ônibus foram cheios. Tive dificuldade de conseguir professor para acompanhar a saída, diziam estar muito atarefados com o fechamento anual de suas disciplinas. A direção já não estava mais tão amigável: os/as alunos/as do CDIS, com o apoio do professor de História, haviam formado um grêmio estudantil e estavam fazendo inúmeras reivindicações. A direção associava essas ações dos/as alunos/as às aulas de Teatro e de História. Questiono-me como o espetáculo “Conselho de Classe” possa ter reverberado posteriormente junto à direção. Mesmo com a equipe desfalcada, fomos ao Teatro (eu e mais duas professoras somente). Os/as alunos/as estavam bem animados e com excelentes expectativas, já que, em geral, haviam gostado muito do espetáculo anterior. Talvez por não haver ninguém da direção, estavam também mais à vontade: conversavam, riam, cantavam e teve até uns meninos que paqueravam meninas que andavam pelas ruas, pela janela do ônibus (tivemos que interferir, pois às vezes a paquera beirava o assédio).

Os/as alunos/as foram recebidos do lado de fora do teatro por um cortejo circense, em que os atores do espetáculo cantavam, tocavam e os convidavam para brincar junto, dançando e seguindo-os. Havia personagens palhaços com e sem perna de pau, bonecos gigantes (emas) e personagens da peça caracterizados como palhaços, todos guiados por uma carroça. Em clima brincante, todos entraram, sentaram. Os atores subiram no palco e deram continuidade ao espetáculo, que já estava em andamento. O público ficou vidrado no espetáculo durante 1h30min, do início ao fim.

No final, ainda houve bate-papo pós-espetáculo, com duração de, aproximadamente, 30 minutos. Os/as alunos/as perguntaram principalmente sobre a técnica dos atores, que possuíam multi-habilidades corporais, como tocar instrumentos musicais, cantar, dançar e fazer acrobacias: *“como vocês conseguem decorar tantas falas?”*; *“vocês aprenderam a fazer acrobacias, cantar e tocar instrumentos durante os ensaios da peça ou já sabiam desde antes?”*; *“quanto tempo de ensaio vocês tiveram?”*; *“onde aprenderam isso tudo?”*. Os atores falaram bastante sobre as vantagens do ator ser “completo” (saber interpretar, cantar, dançar, tocar), mas disseram que é difícil um curso somente contemplar tudo. De alguma maneira, cada um foi atrás dessa formação independentemente, para além da graduação na Universidade.

O diretor do espetáculo (Rogerio Torquato) também foi questionado: “*o que você faz nos ensaios?*”; “*os atores já chegam com tudo pronto ou vocês trabalham nos ensaios, coisas como decorar texto, construir personagens e tal?*”. O diretor disse que construíam as cenas nos ensaios, mas que passava “dever de casa” para os atores, cobrando no ensaio seguinte que o dever estivesse feito. A partir do material humano que traziam (de personagens e ações, pois texto decorado era o mínimo), ele ia testando, vendo, avaliando e alterando o que fosse necessário, “até ficar bom” (Torquato, diretor do espetáculo).

- Mediação pós-espetáculo

Como era eu quem fazia a produção desse espetáculo e, por isso, já o havia assistido inúmeras vezes, senti-me bastante à vontade para contribuir com o planejamento de mediação pós-espetáculo. Como coordenadora do projeto, conversei com a mediadora encarregada previamente, antes mesmo de ela me enviar o seu planejamento. Sugeri que o ângulo de ataque fosse extraído das perguntas dos/as alunos/as no bate-papo, a fim de evitar que sua leitura conduzisse o trabalho. Alertei-a também sobre o “acesso linguístico” (DESGRANGES, 2010), ou seja, a ênfase na produção de saberes em Artes Cênicas, de forma que a temática não se sobressaísse à linguagem, mas que andassem juntas, sem dicotomia. Ademais, falei com a mediadora sobre o desafio de desescolarizar a mediação, em especial com as turmas da CDIS, pois observava que o simples fato da mediação ocorrer na escola já provocava uma alteração no estado de disponibilidade dos alunos. O ângulo de ataque proposto em seu planejamento foi a noção teatral “construção de personagens”, por meio do drama como método de ensino²⁵.

Na escola, conversei brevemente com os/as alunos/as sobre a receptividade com uma nova mediadora. Inicialmente, os/as alunos/as lamentaram de não ser novamente o mediador de “Conselho de Classe”, ao qual eles disseram ter tido afinidade. No entanto, lembrei-lhes de que sequer haviam dado uma chance para a primeira e pedi que também a tratassem como trataram o mediador, pois tudo daria certo.

²⁵ O drama como método de ensino é apresentado por Beatriz Cabral (2012) enquanto uma potente teoria e método de Pedagogia do Teatro. A autora propõe como características básicas: “**contexto e circunstância de ficção**, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; processo em desenvolvimento através de episódios, um pré-texto que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um professor personagem, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos” (CABRAL, 2012, p. 12, grifos da autora).

A mediadora surpreendeu chegando como professora-personagem²⁶ circense, similar à palhaça mestre de cerimônias que narrava “O Auto da Compadecida”, com direito a figurino e maquiagem, de forma bastante convincente. Ela dava estrelinhas, cambalhotas e puxou uma música de apresentação ao som de seu pandeiro. Como pré-texto²⁷, apresentou-se como personagem e solicitou que fizessem o mesmo: que cada um se apresentasse como uma personagem da peça assistida. Rapidamente, surgiram várias mulheres do padeiro, Marias, Chicós, Joões Grilo, diabos, padres, Severinos. Depois, em cortejo, convidou-os para a quadra e deu sequência à mediação naquele local. Os/as alunos/as estavam animadíssimos e surpresos.

Toda a sequência da aula foi mantida a partir dessa relação de mediador-personagem/alunos/as-personagens, de forma que o encontro se tornou uma aula-espetáculo, com uma grande encenação que ia sendo conduzida ao longo de seu percurso. Logo na chegada à quadra, a cantoria remetia a uma quadrilha junina, porém, as orientações de ação durante a dança eram acerca dos personagens: *Olha a mulher do padeiro, de safadeza com Chicó: é mentira! Olha o bispo, padre e sacristão, molhando a mão: é mentira! Olha o coronel Antônio de Moraes a cavalo: é mentira. Olha o padre benzendo o cachorro: é mentira! Olha o Severino com a arma na mão: É mentira! Olha o diabo apontando o rabo: É mentira! E João Grilo, malandro, enganando: é mentira.* Cada vez que um personagem era citado, quem fazia esse personagem congelava em uma pose que o caracterizasse. Enquanto isso, todos os demais reagiam conforme sua relação com o mesmo na peça. Alunos/as de outras turmas que passavam por ali espiavam a ação, curiosos. Alguns sentaram na beirada da quadra e ficaram assistindo até o final.

Em seguida, a mediadora-personagem convocou a todos para sentarem “*em volta do picadeiro*”. Começou a narrar a história de maneira que os personagens pudessem dramatizá-la concomitantemente. Instruiu que, cada vez que ela saísse de cena (sentasse), eles poderiam falar, caso contrário, apenas dramatizariam por meio de ações. Algumas cenas do espetáculo foram recriadas pela improvisação teatral.

Somente ao final, na roda de conversa, os personagens foram desconstruídos. Foi interessante observar que, ainda assim, alguns/as alunos/as respondiam como personagens:

²⁶ Cabral (2012, p. 20) defende que “ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo”.

²⁷ Conforme Beatriz Cabral (2012, p. 15), “o pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente”.

“quando o meu cachorro morreu, eu achei difícil fazer o choro”, disse uma aluna que fez a mulher do padeiro, misturando na mesma frase a personagem da atriz. Avalio que isso tenha sido positivo, pois houve uma imersão no jogo, como um ressurgimento do jogo simbólico da criança quando brinca de faz de conta. Beatriz Cabral salienta: “Ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – no **contexto da ficção**. A aprendizagem decorrente emerge dessa situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano” (CABRAL, 2012, p. 12, grifos da autora). Pude verificar essa afirmativa nas palavras de um aluno: *“quando vi a peça achei um absurdo o cangaceiro [Severino de Aracaju] ter sido o primeiro a ser “absolvido” no julgamento e ir direto pro céu. Mas agora que vivi na pele fez todo o sentido”* (Aluno, CDIS 2, 16 anos). Ou seja, o contexto de ficção permitiu desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, aspectos que devido à rotina são assumidos sem maiores reflexões.

Por fim, percebi a pedagogia do espectador na educação escolarizada como uma potente abordagem para a formação de espectadores, já que pode abarcar diferentes métodos de ensino de teatro, como, por exemplo, o drama proposto por Beatriz Cabral. Nesse sentido, mesmo que um “mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2017b) também possa ser capaz de mediar (desde que desembruteado), o amplo repertório artístico-estético-pedagógico do professor-artista se mostra um importante aliado na busca pela desescolarização do ensino de teatro e desembrutecimento da educação escolarizada.

1.3.5 Intersecções entre o estudante-espectador e o professor/mediador-artista

Para situar a formação de espectadores na educação escolar, proponho o afunilamento da noção para a formação de estudantes-espectadores, que ainda não deixa de ser uma generalização, mas agrupa algumas características comuns já citadas, como não conhecer e não desejar o Teatro, dentre outros desafios intrínsecos à formação de espectadores na escola.

A partir da observação e registro das mediações realizadas pelo programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias” no Sapão, diagnostiquei um dos principais desafios à repulsa dos/as alunos/as da CDIS em torno da educação escolarizada: a necessidade da desescolarização das mediações como pré-requisito para a experiência (BONDIA, 2001) e para a formação de espectadores. Sobre isso, Taís Ferreira (2006, p. 14) salienta que:

[...] a especificidade da recepção de um espetáculo teatral e a qualidade estética de tais produtos raramente têm sido postas em questão neste intercâmbio entre a escola e as artes cênicas. Geralmente, o teatro coloca-se a serviço da escola por meio de

conteúdos veiculados em cena, ao invés de a escola o considerar uma linguagem humana legítima e ancestral, comunicação e arte, unidas na efemeridade da cena.

Em 2014, as turmas da CDIS do Sapão tiveram a oportunidade de superar esse desafio e assistir aos espetáculos teatrais de qualidade estética, legitimados por premiações e curadorias de Festivais de âmbito internacional e nacional. Mesmo sabendo que, ainda assim, não há como garantir a experiência estética dos espectadores, pude observar que a qualidade dos espetáculos, somada a uma surpreendente expectativa desescolarizada que predominou nas turmas da CDIS, sobretudo nas idas ao Teatro SESC Paulo Autran, contribuiu, no mínimo, para a formação pedagógica/estética dos estudantes. Por outro lado, as mediações que foram associadas ao ambiente escolar só foram produtivas quando conseguiram alcançar o efeito de desescolarização. Encontrei no diálogo prévio com os mediadores, no planejamento de aula coerente às abordagens da Pedagogia do Espectador e na *performance* de uma professora/mediadora-artista as alternativas de desescolarização das medições teatrais, mesmo dentro da própria escola.

Refletir sobre as dimensões que envolvem o estudante-espectador e o professor/mediador-artista em busca da mediação teatral desprofessorizada (BONDIA, 2016) me levou a considerar um imbricamento entre a produção artística, a recepção e a pedagogia (não didatizada) em diversas camadas, o qual reforça o quanto a arte é pedagógica *per si*. Essas reflexões confirmam o entendimento da mediação teatral pós-espetáculo não como desnecessária, mas como possibilidade de dilatação da experiência²⁸ e de partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2009).

Para Bourriaud (1998), o contexto social contemporâneo restringe as possibilidades de relações humanas e, ao mesmo tempo, cria espaços para tal fim. A escola pode ser um potente espaço de encontros fortuitos, pelo teatro, pela arte. Destarte, “hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos” (BOURRIAUD, 1998, p. 5). A arte como subversora de um modelo didatizado e falido de educação convida o estudante-espectador a construir seu próprio ponto de vista; convida-o ao estranhamento do que foi dado como expressão da

²⁸ Para Taís Ferreira (2006, p. 19), “[...] as mediações são concebidas como conexões, como amálgamas que misturam elementos, formando um todo novo. São pontes que permitem alcançar um segundo estágio, sem sair totalmente do primeiro”. Von-Sohsten (2016, p. 22) defende a mediação conceitualmente “localizada como dilatação, podendo acontecer antes do contato com o espetáculo – dilatando os sentidos para a experiência, como uma espécie de sensibilização prévia – e após – dilatando a própria experiência estética”. De tal modo, pressupõe-se que no pós, se houve uma experiência, ela pode ser dilatada. Acrescento a esta noção que na mediação pós seja possível desdobrar novas experiências estéticas, a partir de novas situações de leitura propostas em sala de aula.

verdade; ao que nos foi escondido, muitas vezes, por uma visão viciada e simplificadora; convida-o para a desconstrução de verdades solidificadas; instaura um espaço de conflito para a verbalização e discussão de nossas oposições.

Diante dessas reflexões, passei a defender a extensão da noção de artista propositor de experiências para professor/mediador-artista como propositor de experiências estéticas ao estudante-espectador; do professor como mediador entre a arte e o espectador, a fim de provocar a experiência estética do espectador escolar, promovendo “estados de encontro fortuito” (BOURRIAUD, 1998, p. 8). Esse encontro acontece nas duas possibilidades de relação com a arte teatral: tanto na recepção de espetáculos (a escola no Teatro) quanto nas mediações desescolarizadas da escola.

Ora, a compreensão (teórico/prática) do professor como mediador/artista, propositor de experiências, possibilita a promoção desses “encontros fortuitos”. O professor não como um sectário, detentor do conhecimento, nem tampouco desnecessário, acessório (BONDIA, 2010), mas com uma docência “inacabada”, de parceria, de cocriação com o estudante. Assim como a arte, pretendo uma educação teatral mediadora, relacional, inacabada, propositora de experiências estéticas, desdidatizada, afinada com a arte e com o estudante-espectador contemporâneo, caminhando rumo à ampliação de leitura crítica sobre a arte e o cotidiano.

1.4 O teatro na escola

Ele diz que tem, que tem como abrir a porta do céu
 Ele promete a salvação
 Ele chuta a imagem da santa, fica louco pinel
 Mas não rasga dinheiro, não...
 Não lembra de nada, é louco
 Mas não rasga dinheiro
 (“Guerra Santa”, Gilberto Gil).

Em 2015, as turmas de CDIS foram completamente alteradas. Eu tinha a expectativa de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido desde o ano anterior ao menos em parte das turmas CDIS 2 e 3 (esperava que os aprovados do CDIS 1 estariam agora no CDIS 2 e os do CDIS 2 estariam no CDIS 3), mas isso não aconteceu. Os aprovados retornaram ao ensino regular e os reprovados evadiram ou foram transferidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, um novo trabalho de formação de espectadores se iniciou, pois a grande maioria dos novos/as alunos/as nunca havia tido Teatro como disciplina escolar, ido ao teatro ou assistido a um espetáculo, para além das produções escolares de outras

disciplinas. Os avanços relacionados à busca pela desescolarização das aulas de Teatro e conquista do respeito e confiança dos/as alunos/as também deveria ser reiniciada.

Em março de 2015, a direção do SESC/DF suspendeu por tempo indeterminado o programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”. Sem a parceria com o programa educativo, levar os/as alunos/as ao teatro se tornou outro desafio muito difícil de ser superado, a começar pelas dificuldades de acesso físico que essas turmas em situação de vulnerabilidade social enfrentavam.

Por outro lado, a partir do segundo bimestre deste ano, tornei-me professora supervisora do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), e pude contar com o apoio de seis alunos/as bolsistas da graduação em Teatro da UnB na escola Sapão, além do PIBID-Encenação. Pelo PIBID-Encenação, conseguimos levar dois espetáculos externos para apresentação dentro da escola: “Amor por Anexins” (montado pelos bolsistas do PIBID) e “*Je suis Geni*” (direção de Cecília Borges). A solução encontrada para a ausência de mediadores teatrais do programa educativo na escola foi, inicialmente, a realização das mediações por mim mesma, em sala de aula. Porém, aos poucos, fui preparando os bolsistas do PIBID para realizá-las à medida que iam conquistando autonomia docente.

Os dados dessas vivências foram coletados por meio de registros em diário de itinerância, registro fotográfico, audiovisual e recolhimento das sínteses poéticas produzidas pelos/as alunos/as (cartas escritas aos atores, músicas e cenas teatrais construídas), bem como por análise dos relatórios do PIBID.

Politicamente, tratou-se este de um ano atípico: em contexto pós-reeleição democrática de Dilma Rousseff para a presidência da república em outubro de 2014, uma onda de conservadorismo, ligada à extrema direita, vinculada às religiões fundamentalistas, começou a se fortalecer no país. Em 2015, dois meses após a sua posse, diversos protestos de direita contra o governo Dilma se iniciaram, sendo o mais expressivo em 15 de março. Com argumentos contra a corrupção e a uma, até então, suposta crise econômica, parte da população foi às ruas, insatisfeita com sua política de governo. Essas manifestações foram transmitidas em rede nacional nas principais mídias televisivas do país. Dentre as diversas reivindicações, haviam faixas que diziam “Abaixo Paulo Freire”; “abaixo a ideologia de gênero”; “liberação do porte de armas, já!”; “pela redução da maioria penal”; “revolução militar, já!”; “comunista é bom morto”; “bandido bom é bandido morto”; “feminicídio sim, fomenicídio não. Fora PT”; “abaixo os direitos humanos!”, além de símbolos da suástica pintados em faixas e cartazes, instalação com bonecos de Lula e Dilma enforcados, adesivos de Dilma tendo sua vagina penetrada por bomba de gasolina, dentre outros.

Em dezembro de 2015, o até então presidente da câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (atualmente preso desde outubro de 2016 por lavagem de dinheiro, corrupção passiva e evasão de divisas), autorizou a abertura de processo de *impeachment* da então presidente Dilma Roussef.

No campo político da educação, em março de 2015 teve início a tramitação do projeto de lei nº 867/15 do DF, que propunha a instituição do programa “Escola Sem Partido”, proposta pelo deputado Izalci (PSDB). Esse projeto, apelidado de “Lei da Mordaca” pelo Sindicato dos Professores do DF, pretendia uma dita “imparcialidade” – que já foi exaustivamente comprovada ser impossível – do professor em sala de aula. O Movimento Escola Sem Partido, de âmbito nacional, possui claramente um posicionamento político alinhado à direita conservadora, mas se camufla nesse argumento de suposta imparcialidade. Conforme o projeto de lei, “deverão ser assegurados como direitos dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas convicções” (art. 1, inciso VII), assim como o professor “nem incitará os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas” (art. 3, inciso III). Além disso, o professor “deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais” (art. 3, inciso V).

Ou seja, o programa “Escola sem Partido” marca um enorme retrocesso à área, pois cerceia a liberdade cátedra do professor através da censura e da criminalização docente. Por ir de encontro à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais e ao Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, em 2015 eu percebi que a classe de professores a qual eu tinha contato não acreditava que esse movimento pudesse representar uma ameaça efetiva. No entanto, ele se alinhava a todo um projeto conservador de país. Listo a seguir alguns exemplos ocorridos ainda em 2015:

- A câmara do DF aprovou “estatuto da família”, que classifica família como união somente entre homem e mulher;
- O Senado aprovou reajuste salarial de até 78% para o judiciário;
- O até então presidente da Câmara Eduardo Cunha manobrou regimento interno, conseguiu reverter votação e aprovar redução da maioria penal;
- Foi aprovado projeto de lei que estabelece critérios e horários para manifestações em Brasília;
- Lei do silêncio multou e fechou espaços culturais na capital;

- Câmara do DF perdoou dívidas e aumentou ainda mais a imunidade tributária de igrejas e templos (isenção do ICMS nas contas de água, luz e telefone).

Todo esse contexto afetou fortemente a sala de aula, talvez de forma mais acentuada em Brasília, por ser a capital federal, centro dos poderes da União, configurando-se em um novo desafio a ser superado em 2015 para a formação de espectadores: a rivalidade e/ou opressões de cultos e crenças (intolerância religiosa), interseccional às opressões de raça e orientação sexual entre alunos/as em sala de aula. Além disso, eu percebia uma cultura conservadora fundamentalista e neofascista em ascensão dentro da escola, o que dificultou sobremaneira o meu trabalho docente, pois, muitas vezes, sentia-me reprimida quando trabalhava com estéticas de matriz africana, por exemplo, que eram demonizadas. Quando abria rodas de discussão sobre o assunto, percebia que os argumentos de grande parte dos/as alunos/as eram fundamentados em *fake news* veiculadas em redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*, ou em histórias que eles ouviam de pastores de igrejas, direta ou indiretamente por seus familiares. Percebia que mesmo quando as *fake news* eram contestadas pelos colegas e comprovadas que se tratavam de notícias mentirosas, eles buscavam outras *fakes news*, a fim de “comprovar” o mesmo ponto de vista, dificultando o espaço para escuta, debate e troca de ideias. Via ainda que alguns, mesmo após saberem que se tratava de *fake news*, continuavam a compartilhar a mesma notícia. Esse fenômeno me intrigava, pois parecia não se tratar de estarem sendo manipulados pelas mídias, pois, se assim fosse, contestariam as notícias ao identificar sua falsidade. Então, questionava: como provocar o senso crítico de alunos/as que são guiados pela fé? Como a Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2010) poderia contribuir para a ampliação de leitura de mundo em tempos de *fake news*?

Nos estudos do teatro, da *performance* e do cinema, a busca por uma “verdade”, “realidade” ou “objetividade” – termos considerados por Ramos (2008) como “conceitos malas” – tem sido cada vez mais superadas por subjetividade, pessoalidade e autoria, próprios da linguagem cinematográfica contemporânea, sem deixar de assumir legitimidade documental. Para Soler (2015, p. 34),

A partir da década de 60 do século XX o cinema documentário começou a questionar-se como legitimador de verdades. A conjuntura histórica após a segunda guerra Mundial - marcada por um mundo polarizado e amedrontado com as atrocidades a que se pode chegar em nome de discursos aparentemente imparciais, como o da ciência – evocou um novo olhar para a realidade e uma investigação menos ingênua dela. A bomba de Hiroshima, o genocídio dos Judeus e outras tantas ações foram descartadas como fatos históricos objetivos para se tornarem frutos de processos e consequências da prevalência de determinados discursos sobre outros. A realidade deixou de ser entendida como algo dado e passou a ser observada como uma construção discursiva segundo a intencionalidade de diversos agentes (a

ciência, a lei, a filosofia, a religião) responsáveis pela produção do que se considera real. Não por acaso, teóricos do cinema documentário do pós-guerra começam a evidenciar a falácia em torno da ideia de que faz parte do projeto de qualquer filme documental a tentativa de ser a realidade objetiva manifestada na tela.

O autor considera documentalmente impossível o registro de uma apresentação histórica dos fatos que tenha como pretensão a representação da verdade. Para ele, “sempre estaremos diante de versões, não de fatos” (SOLER, 2015, p. 200). O documento “[...] transforma-se num objeto que alimenta a memória sobre o mundo, indo além de uma simples prova material sobre a autenticidade de um fato, de uma pessoa ou época” (SOLER, 2015, p. 88). Trata-se de uma perspectiva em que o real e o ficcional se misturam, suas fronteiras são diluídas, pois sua finalidade é estética. E defende: “Assim como um documento não é o registro da verdade dos fatos, o documentário que toma como base documentos de inúmeras ordens também não o é” (SOLER, 2015, p. 96). Ou seja, tanto o historiador quanto o documentarista interpretam o que passou e constroem um discurso sobre esse passado.

Larrosa Bondia (2011) já alertava que o bombardeio de informação e o excesso de opinião são algumas marcas da sociedade contemporânea e que não contribuem para o saber da experiência. Diferentemente da divergência de interpretação sobre um fato, esse procedimento é muito diverso, pois manuseia a própria matéria factual à maneira das ideologias e interesses próprios.

As minhas dificuldades de docente enfrentadas em 2015, relacionadas a esse contexto de “pós-verdade” evidenciado em sala de aula, provocaram-me politicamente. Retomei os estudos sobre Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, e comecei a pensar e experimentar alternativas de atualização de um teatro político nesse contexto de pós-verdade, dentro da abordagem Pedagogia do Espectador, enquanto estratégia de ensino e mediação dos espetáculos que seriam apresentados na escola. Conforme Eleonora Fabião (2016, p. 346),

Precisamos entender agora (nem ontem nem hoje, mas agora) como agir. Em tempos de crise tão severa, como não perder o *timing* da ação mantendo a consistência da reflexão? Como agir propositivamente e não reativamente? repito: como agir propositivamente e não reativamente, eis a questão. Como inverter a lógica da violência, da desonestidade, do oportunismo, do egoísmo? E, pegando mais fôlego: qual o sentido do político em nosso mundo e momento histórico? O que é fazer política hoje e como fazer? Afinal, nada pode ser mais distante do fazer político do que as articulações entre “política”, *business* e crime que sustentam a politicagem dos politiqueiros

Embora a quantidade de encontros com espetáculos tenha diminuído em relação ao ano anterior, via nessas recepções e nas mediações que eu realizaria pré e pós-espetáculo na

escola uma boa oportunidade para a provocação do senso crítico dos alunos/as e ampliação de leitura de mundo (FREIRE, 1997): pelas recepções, como potência de experiência estética; pelas mediações pré-espetáculo, como potencialização do estado de disponibilidade para a recepção e, conseqüentemente, para que acontecesse a experiência; e pelas mediações pós-espetáculo, como dilatação de experiências.

Para Taís Ferreira (2006), o espetáculo somado a outros fatores e instâncias mediadoras, também à linguagem e aos seus objetivos (por vezes estéticos) serão determinantes para a relação construída entre os espectadores e o espetáculo. Logo, a expectativa era qualitativa e não quantitativa, tendo em vista que, se por um lado, a escola perdia em não levar os/as alunos/as ao teatro bimestralmente, por outro, ganhava com apresentações do PIBID-Encenação dentro da própria escola, com uma equipe de bolsistas do PIBID disposta a mediar.

1.4.1 Tempos sombrios: fundamentalismo evidente, expressão invisível

Assim como no ano anterior, dediquei o primeiro bimestre letivo para conquistar a confiança e o afeto dos/as alunos/as, mostrar que eu não era uma inimiga em sala de aula. Na busca por desescolarizar as aulas de Teatro, busquei explorar diferentes ambientes da escola, ocupar espaços alternativos. Além disso, na perspectiva do professor-artista, utilizei em sala de aula o método de professor-personagem, proposto por Cabral (2012), como repertório pedagógico. Assim, tocava violão, percussão (pandeiro, zabumba etc.), percussão corporal, cantava, dançava e interpretava junto aos/as alunos/as. Cada aula era um novo desafio para surpreendê-los, tirá-los da rotina, do lugar embrutecido que a sala de aula representava.

Percebia que eles gostavam das aulas, mas quanto mais horizontal a minha relação se tornava com as turmas, mais eu percebia as rivalidades e desafetos entre eles, o que, por vezes, truncava todo o trabalho por questões simples, como a formação de grupos em oficina. Outra barreira era formada quando eu propunha algum jogo ou repertório de matriz africana ou afro-brasileira. Certa vez, propus o aquecimento da aula com uma Ciranda de Lia de Itamaracá/PE e na instrução da “coreografia” contextualizei brevemente a Ciranda de Pernambuco. Alguns/as alunos/as não quiseram participar, alegando ter medo de “macumba”. Em outro momento, ao falar sobre a mitologia grega e o semi-deus Dionísio, eis que uma adolescente de aproximadamente 16 anos protestou: “*não, professora, que deus do vinho, da uva, o que nada! Deus é um só!*”. Sua negação era tanta, que ela sequer prestou atenção na minha contextualização, sequer considerou o período histórico – que a bíblia, como eles

conhecem, ainda não existia e nem Cristo havia nascido. “*Deus é fiel, Deus é Pai, e só há um Deus no mundo, desde Adão e Eva*”, pregava. Vários/as alunos/as concordaram com ela, enquanto que outros a ridicularizavam, formando um verdadeiro caos onde ninguém se ouvia.

Poderia citar outros inúmeros exemplos pelos quais se evidenciava uma tendência conservadora e fundamentalista no discurso de alguns/as alunos/as, dificultando o engajamento dos mesmos nas aulas de Teatro. Além disso, como esse grupo era significativo, por vezes oprimia alunos/as que não concordassem com eles ou que representassem minorias, como LGBTQs, ou defensores de religiões de matriz africana, como o candomblé ou a umbanda.

Paradoxalmente, a CDIS era o segmento escolar que mais possuía adolescentes socialmente oprimidos: negros, de baixa renda familiar, alguns dependentes ou ex-dependentes químicos, vítimas de abandono, maus tratos ou abuso familiar, etc. Nesses casos, eu questionava: até que ponto eles acreditam, de fato, no que defendem ou reproduzem os discursos conservadores difundidos pela mídia, bancadas políticas fundamentalistas, familiares e igrejas? É possível contribuir para a ampliação de leitura de mundo desses alunos/as por meio da leitura cênica? Como? Estariam esses/as alunos/as, tão jovens, embrutecidos? Pela pós-verdade? Pelo fundamentalismo? Pela violência? Pela opressão? Como conduzi-los a si mesmos, rumo à emancipação?

Para os antropólogos sociais Almeida e Barbosa (2015), o Brasil vive um conservadorismo que pode ser percebido em três sentimentos que têm impulsionado a população: o ódio (contra os gays e as religiões diferentes), a fobia (é tanto medo que boa parte dos brasileiros aprova legislação mais permissiva em relação ao porte de armas) e a vingança (refletida no apoio da maioria à redução da maioridade penal).

No Brasil, o que se consolida é o pluralismo no interior do cristianismo, cujo movimento principal são católicos se tornando evangélicos. Esse aumento do contingente vai além dos templos, se reflete no âmbito da política, da economia, da mídia. A partir dos anos 2000, começou um movimento mais agressivo de influência dos fundamentalistas evangélicos que foi além do espaço que antes era ocupado por essa bancada no Congresso. Até então, os parlamentares dessa base se juntavam em comissões específicas, como a de Comunicação – até pelo interesse em espaços de mídia. Nos últimos anos, a área de influência foi alargada para a discussão sobre moralidade pública (ALMEIDA e BARBOSA, 2015, p. 31).

O autor alerta que a bancada fundamentalista na câmara dos deputados reflete a sociedade conservadora, violenta e desigual. Em 2015, a chamada “bancada da Bíblia” já congregava cerca de 75 deputados. Giumbelli (2014, p. 47) analisa que vivemos “algo que se associa à expansão dos evangélicos nas últimas duas décadas no Brasil e ao seu impacto

social e político”, e afirma que as manifestações religiosas na atualidade se evidenciam, cada vez mais, em espaços públicos (“laicos”). A presença e atuação política de uma bancada fundamentalista na Câmara dos Deputados (casa pública), bem como cultos evangélicos circulados nas grandes mídias de comunicação, têm reforçado esse ciclo conservador que se retroalimenta: sociedade mais conservadora elege políticos conservadores, os quais, por sua vez, promovem políticas conservadoras que refletem na sociedade.

Esse ciclo tem gerado um fenômeno: a inversão do cenário da igreja católica como hegemonicamente dominante. Conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no período de 2000 a 2010 aumentou em 60% o número de evangélicos no Brasil (em sua maioria os pentecostais), enquanto que a quantidade de católicos tem diminuído significativamente. Ainda não há dados oficiais mais recentes divulgados, mas, certamente, no mínimo manteve-se a proporção. Carvalho (1999) lembra que, historicamente, as igrejas evangélicas já foram minoria oprimida pela hegemonia católica. Os evangélicos já sofreram, inclusive, de intolerância religiosa e preconceito. No entanto, ao ganhar força e visibilidade, o que antes era oprimido parece estar se tornando opressor, tanto em relação ao catolicismo quanto às religiões afro-brasileiras.

É importante ressaltar que o Candomblé e a Umbanda não são religiões incolores. Carvalho (1999) alerta que as tradições performáticas afro-brasileiras são constituídas por pessoas negras e o preconceito racial também se evidencia. A chamada “guerra santa”, deflagrada pela Igreja Universal do Reino de Deus contra os cultos afro-brasileiros, possui cunho opressor tanto no âmbito da intolerância religiosa quanto racial, e se constitui no confronto religioso de maior visibilidade no Brasil contemporâneo. Conforme Carvalho (1999, p. 14),

O bispo Edir Macedo fundou esse movimento [Igreja Universal] com um nível de beligerância retórica que não se via na história do país desde o período da inquisição no séc. XVII. Através de uma atividade intensa de rádio, TV e cultos massivos em estádios e praças públicas, desenvolveu rituais de exorcismo, nos quais as entidades cultuadas nos templos afro-brasileiros são identificadas diretamente com o demônio e exorcizadas dos corpos dos fiéis através de mecanismos dramáticos de transe. Mais ainda, grupos de fiéis da Igreja Universal têm hostilizado os membros de casas de candomblé e de umbanda, postando-se perto delas e insultando-os através de alto-falantes e às vezes envolvendo-se em ofensas diretamente pessoais. Como se isso não bastasse, as entidades afro-brasileiras são atacadas diariamente nos programas de televisão e rádio da igreja.

Trata-se de rejeição agressiva e de violência explícita contra as religiões afro-brasileiras e qualquer outra que represente divergência ideológica ou ameaça de migração de seus fiéis.

O bispo da igreja universal e dono da TV Record, Edir Macedo, em seu livro intitulado “Plano de Poder: Deus, os cristãos e a política”, ciente de seu rebanho de 40 milhões de fiéis já em 2008, questiona seus fiéis, alegando que a maioria encontra-se “como um gigante adormecido” (p. 20) por ainda não ter “abraçado a causa” (p. 21) política cristã por meio do “voto racional” (p. 21). Apresenta suas metas, que, em uma década, diante da atual conjuntura política, parecem ter sido alcançadas:

Toda nação precisa de um plano nacional de políticas para seu desenvolvimento. [...] O projeto de nação pretendido por Deus depende do que estamos enfatizando em nossa argumentação: que os cristãos precisam despertar para a realidade do projeto, envolver-se, engajar-se e mobilizar-se para a realização desse sonho divinal. Quando citamos os exemplos de José e de Daniel, fica evidente que as sociedades que apostaram nesses homens especiais eram estrangeiras, portanto de culturas diferentes, incluindo suas convicções religiosas, mas elas foram muito felizes elegendo-os. A partir desses exemplos, os quase 40 milhões de cristãos que, agora cientes de que fazem parte de um grande projeto político, devem estar também conscientes de que há uma missão e de que precisam agregar-se a ela, o que com certeza não será imposto por Deus. Se Deus impusesse essa missão aos cristãos, juntamente com Seu grande desejo de concluir Seu plano, esse projeto de nação já estaria concluído (MACEDO; OLIVEIRA, 2008, p. 118-119).

O “plano de poder” de Edir Macedo fundamenta-se em Maquiavel e defende que “a forma de poder considerada mais eficaz e abrangente é o político, que depende de habilidades estratégicas e ideológicas. É preciso saber jogar para conquistá-lo e estabelece-lo” (p. 48). O bispo complementa:

O bom produto político (candidato) e o número de simpatizantes eleitores são fundamentais, mas as estratégias podem ser altamente determinantes em um pleito. O que estamos falando diz respeito a uma série de fatores, como o discurso (tema que vise criar uma identidade coletiva), o tom do discurso (volume da voz e de sua cadência), a imagem do produto (forma de apresentação do candidato) o tempo de televisão na propaganda eleitoral gratuita, e hoje, mais do que nunca, o marketing. (MACEDO; OLIVEIRA, 2008, p. 49).

Em suma, busca persuadir os leitores fiéis ao transferir seu plano de poder político como se fosse “o plano de Deus”, tentando convencê-los ao engajamento político:

Tudo é uma questão de engajamento, consenso e mobilização dos evangélicos. Nunca, em nenhum tempo da história do evangelho no Brasil, foi tão oportuno como agora chamá-los de forma incisiva a participar da política nacional. E, mais ainda, consolidar o grande projeto de nação pretendido por Deus (MACEDO; OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Ora, a democracia não é consensual. Questiono: como que este maquiavélico “plano de poder” de Edir Macedo pode ter sido bem-sucedido, em pleno século XXI? Em tempos que teorias sobre “manipulação” ou “massa de manobra” já haviam sido superadas?

Freire (1994, p. 22) aponta que “o ‘medo da liberdade’ de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão”. Talvez essa inversão de papéis sociais do oprimido para o opressor, um dos principais desafios da Pedagogia da Autonomia alertados por Paulo Freire (2006), seja uma pista para tentar responder a essa pergunta. Há algo a considerar nesta suposição, que está diretamente ligada à pedagogia libertadora: é que “quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores” (FREIRE, 2006, p. 21). Seria esse o caso dos/as alunos/as da CDIS? Alunos/as oprimidos/as tornando-se opressores?

No 2º bimestre, com a presença dos graduandos do PIBID no Sapão, começamos a desenvolver um trabalho experimental com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (em especial com o CDIS 2, onde a intolerância religiosa se manifestava com maior intensidade). Iniciada a prática pedagógica do PIBID na escola, aplicamos um questionário diagnóstico chamado “Carteira de Identidade”, com a seguinte instrução: *“Uma nova lei substituiu a antiga Carteira de Identidade por um cartão muito mais pessoal, que mostra de verdade que tipo de pessoa você é. Preencha os dados abaixo com sinceridade para que você também possa receber sua nova carteira de identidade direto em sua casa”*. Trata-se de uma diagnose lúdica e que demanda respostas abertas e pessoais.

No CDIS 2, os questionários trouxeram os seguintes dados: 1/3 das respostas fazem referência religiosa em questões abertas como “eu tenho medo: de Deus”, “Eu não posso: brincar com Deus”, “para afastar o medo: eu oro”, “eu me orgulho de mim quando: eu ganho uma vida para Deus”, “eu gostaria de ser: Jesus”, “eu gostaria de ser: Deus”, “meu salmo da bíblia favorito é Matheus”, “a palavra Deus e o número 7 me representam”. Evidencia-se um Deus temeroso, vingativo, punitivo. Outra questão dominante em grande parte dos questionários respondidos foi um fatalismo divino presente nos discursos, como se o “destino” fosse determinar suas histórias, seus futuros, os quais são entendidos como já escritos por Deus: “eu sou como: Deus me desenhou”; “eu gostaria de ter: o que Deus escolher para a minha vida eu aceito”. Para Paulo Freire (1994, p. 31), trata-se de um tipo de postura de autodefesa do oprimido:

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem” organizada.

Destacamos também quatro questionários “contraditórios”, que, ao mesmo tempo, faziam alusão a Deus como os anteriores, mas apresentavam traços fortes de violência, como, por exemplo: “*Eu não gosto de: viado*”, “*o mundo seria muito melhor se as pessoas: não fossem viados*” e “*eu realmente perco a calma quando: um viado me encara*”; e o questionário respondido por um aluno homossexual, que denuncia situações de *bullying* sofridas na escola e desabafa a sua má relação familiar, consequência da falta de compreensão em torno de sua orientação sexual: “*Eu gostaria que: meus pais me compreendessem e meus colegas me aceitassem como eu sou*”. “*Eu tenho medo: de apanhar na rua e na escola*”.

É fato que preconceito, violência, homofobia e intolerância religiosa existem desde que o mundo é mundo e, conforme lembrado pelo antropólogo americano dos estudos da performance, Richard Schechner (2014, p. 713), “a cultura – a cultura profunda, reforçada historicamente – adora a guerra”. O autor complementa: “a ignorância é a praga. A xenofobia é a praga. A ganância dos outros é a praga. O ódio pelos outros é a praga. O desrespeito pela natureza é a praga. Erradiquem a praga” (SCHECHNER, 2014, p. 716). Nessa perspectiva, seria ingênuo considerar que o preconceito dos/as alunos/as seja causado somente pela influência de igrejas fundamentalistas. As relações humanas são complexas (não causais) e a violência e o preconceito fazem parte de nossa cultura. As tantas injustiças sociais reverberam dentro dos muros da escola.

Talvez, as igrejas estejam tão cheias (enquanto os teatros estão vazios), porque elas sejam dos poucos lugares de *encontro* (MAFFESOLI, 1995) entre pessoas na contemporaneidade. Portanto, não se trata de “culpar” igrejas, líderes religiosos ou fiéis evangélicos pelo preconceito e intolerância, mas de compreender que faltam na sociedade contemporânea espaços de convivência, relacionais, com o outro, ou seja, espaços de alteridade.

Fundamentada no diálogo entre a Antropologia e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, a partir da diagnose realizada, pressupus que fosse possível não somente contornar a situação de intolerância religiosa e preconceitos de uma forma geral (homofobia, racismo, etc.), mas refletir criticamente sobre os fenômenos paradoxais da fé e suas relações de poder. Colocando o teatro em diálogo com a antropologia, Schechner (2014, p. 711) ensaia um

manifesto sobre “como os estudos da performance e as artes performáticas podem salvar o mundo, ou, pelo menos, podem ajudar a salvar o mundo”. Para ele,

Performances são – ou podem ser – modelos de sociedades utópicas; seu exercício fomenta a destruição da ignorância; os ensaios sempre dizem respeito a ações criativas realizadas em grupo não para acobertar ou simplesmente ignorar as diferenças, mas para traçar novos caminhos para que todos juntos sigam adiante; as performances podem ser mostradas ao público com o resultado dessas pesquisas “proativas”. O largo espectro dos estudos da performance oferece lentes críticas para o entendimento das sociedades, dos grupos e dos indivíduos que incorporam e encenam as suas identidades pessoais e coletivas (SCHECHNER, 2014, p. 716).

Talvez, “ajudar a salvar o mundo” soe bastante pretencioso, tal como transformar ou formar alguém. No entanto, é possível como professora mediadora/artista contribuir para a sensibilização e ampliação do olhar (e de todos os sentidos) dos/as alunos/as, do teatro para a vida cotidiana e vice-versa. Assim, o Teatro do Oprimido (BOAL, 2013), na perspectiva da Pedagogia do Espectador, apresentou possibilidades metodológicas interessantes dentro do contexto escolar que vivenciei com o CDIS. Voltando à “estaca zero”, no cotidiano das aulas de Teatro, tateamos algumas técnicas do Teatro do Oprimido – principalmente jogos que buscam despertar os sentidos – que culminaram em cenas ou exercícios-fórum em cada encontro.

As mediações realizadas antes e depois dos dois espetáculos levados à escola (*Amor por Anexins* e *Je Suis Geni*) também seguiram nesta direção: colocar em questão a intolerância, a discriminação e o preconceito em sala de aula em prol do pensamento crítico, da empatia com o outro, da ampliação de leitura de mundo.

1.4.2 Amor por anexins (PIBID-Encenação)

O espetáculo (dramaturgia de Artur Azevedo) foi montado por uma equipe de seis graduandos em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, bolsistas do PIBID, com direção de Clarice Costa (coordenadora do PIBID – Teatro, então professora da UnB), como complementação de carga horária pelo desdobramento PIBID-Encenação. Adaptado para ser encenado em espaços abertos e alternativos, tendo em vista que iria circular nas escolas credenciadas ao PIBID-Teatro, o espetáculo foi apresentado em cinco escolas públicas do Distrito Federal. A sinopse abaixo foi disponibilizada pelo grupo:

“Amor por Anexins”, uma peça de Artur Azevedo que relata as vantagens de amar em um mundo de interesses. Isaías diz amar Inês, que diz amar Filipe, que diz amar

ninguém... Isaías tenta enamorar Inês por meio de anexins, provérbios, adágios e ditos populares. Inês se vê dividida entre a razão e o coração. Enquanto, o coração fala de sentimentos, a razão fala de dinheiro. Mas, uma decisão precisa ser tomada, e qual será? Pois, “o futuro a Deus pertence!”. Sobre o projeto: O PIBID Teatro tem como objetivo principal realizar apresentações teatrais em escolas e outras instituições. O trabalho surgiu da necessidade de difundir o teatro e de propiciar aos alunos e ao público em geral uma aproximação com as linguagens cênicas. A peça se inicia com um cortejo que levará o público ao local da apresentação. Classificação Indicativa: 12 anos.

- Ensaios de Preparação²⁹

Como eu não havia visto o espetáculo previamente, li a dramaturgia de Artur Azevedo, a sinopse e conversei com dois atores da peça, os quais relataram sobre o processo criativo, os procedimentos de ensaio e as escolhas estéticas da montagem. Segundo o relato do bolsista do PIBID e ator do PIBID-Encenação,

A estética que buscamos para a criação das personagens e até mesmo para o figurino foi baseado nos anos 60/70 com toque da atualidade brega, buscando assim uma comicidade para cada personagem. Para a montagem de cenário, pensamos em alternativas práticas, que fossem fáceis de transportar e montar. Já que iríamos apresentar nas escolas, pensamos em utilizar os objetos do próprio local, como carteiras e cadeiras escolares. Pensando na comicidade, resolvemos acrescentar no espetáculo um coro com músicas, efeitos sonoros e interação com a plateia e atores. Com toda essa caracterização, notamos que a peça poderia ser adaptada facilmente para apresentações na rua. Para preparação e aquecimentos, utilizamos bastante do arsenal musical, sempre trabalhando a voz e a expressão corporal, baseados também na *Commédia dell'Arte*. [...] Estudamos as movimentações dos personagens da *Commédia dell'Arte* para ajudar na nossa expressão corpórea, aumentamos as movimentações para trazer mais comicidade e expor o exagero [...] Pesquisávamos individualmente essas personagens, trazíamos para o grupo durante o aquecimento, e íamos acrescentando nos personagens [...]. Construímos os personagens assim: a partir do texto, buscávamos entender quem era o personagem, e a partir daí íamos construindo a personalidade física através dessas pesquisas e das experimentações em aquecimento. Principalmente porque mais de um ator dividia um único personagem, buscávamos construir uma única corporeidade para ambos os atores. [...] Foram em média dois meses de ensaio (informação verbal³⁰).

Com base nesses dados, realizei a mediação pré-espetáculo em sala de aula, no encontro anterior à recepção teatral com cada turma. Tive dificuldade de relacionar esse espetáculo com o trabalho que vinha desenvolvendo em sala de aula (Teatro do Oprimido/intolerância religiosa), por isso, planejei que a culminância da aula seria com cenas em exercício-fórum. Na perspectiva dos Ensaios de Desmontagem (DESGRANGES, 2011),

²⁹ Como assumi o papel de mediadora teatral, substituí os títulos “mediação pré-espetáculo” por “ensaios de preparação” (cap. 1.1, p. 29) e “mediação pós-espetáculo” por “ensaios de prolongamento”, tendo em vista que me fundamentei na Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2010) como abordagem pedagógica e busquei realizar as mediações na perspectiva dos “Ensaios de Desmontagem” (DESGRANGES, 2011).

³⁰ Relato concedido por VITÓRIO, Rodrigo. **Relato I** [02 set. 2015]. Entrevistadora: Martha Lemos. Brasília, 2015. 1 arquivo .mp3 (32 min).

organizei a oficina com o intuito de aproximar os estudantes-espectadores do processo criativo de montagem dos atores. Propus, então, a corporeidade exagerada da *Commedia dell'Arte* como ângulo de ataque. Utilizei alguns anexins, provérbios, adágios e ditos populares extraídos do texto e a música brega como recursos didáticos.

Iniciamos com um breve alongamento corporal e aquecimento vocal. Coloquei a música tecno-brega “Ex mai love”, de Gabi Amarantos, improvisei um microfone (com um pincel de professor) e propus o seguinte jogo: o “microfone” passaria de mão em mão durante a música. Quando esta fosse pausada, quem ficou com o microfone deveria entrar no meio da roda, escolher se iria cantar ou dublar, e fazer sua performance da forma mais brega possível (exagerando os movimentos para torná-los cômicos), com referência na cantora. Disponibilizei uma peruca e um *echarpe* de plumas no centro da roda, para inspirá-los. Inicialmente, alguns/as alunos/as negaram-se a participar, principalmente os meninos: “*Isso é coisa de boiola*”, alguns diziam. Então, estipulei que quem não entrasse na roda virava espectador (deveria sentar-se e observar). No entanto, na medida em que outros foram participando, a comicidade foi surgindo e o clima risível e descontraído acabou encorajando alguns. Muitos não participaram como atores, mas interagiram como espectadores.

É importante salientar que já estávamos no terceiro bimestre e alguns avanços já haviam sido conquistados em sala de aula, principalmente em relação à conquista da confiança dos/as alunos/as e a desescolarização das aulas de Teatro. No entanto, questões relacionadas às opressões como a LGBTfobia continuavam se revelando em sala de aula, demonstrando que havia ainda um longo caminho a ser percorrido em prol da ampliação de leitura de mundo dos estudantes.

Distribuí um papelzinho para cada aluno contendo um anexim, provérbio, adágio ou dito popular extraído do texto “Amor por Anexins”, de Artur Azevedo. Com a mesma dinâmica da música e do microfone passando de mão em mão, solicitei que, em quem a música parasse, entrasse no centro da roda e falasse ou lesse o texto de forma brega (estereótipo da declamação, empostando a voz e criando um gestual exagerado). Essa variação teve uma aceitação maior, no entanto, os gestuais não eram tão explorados e exagerados como na versão anterior. Exemplo de algumas frases utilizadas: “a ocasião faz o ladrão”; “antes tarde do que nunca”; “Deus ajuda quem cedo madruga”; “nem tudo que reluz é ouro”; “quem tudo quer, tudo perde”; “é preciso ver para crer”; “mais vale um pássaro na mão do que dois voando”; “diga-me com quem andas que lhe direi quem és”; “pelo dedo se conhece o gigante”; “o diabo que o carregue”; “quem ama o feio, bonito lhe parece”; “o diabo não é tão feio como se pinta”; “ninguém diga: desta água não beberei”; “quem conta um conto

aumenta um ponto”; “há males que vêm para o bem”; “é melhor prevenir do que remediar”; “para bom entendedor, meia palavra basta”; “saco vazio não para em pé”; “boca fechada não entra mosquito”; “as aparências enganam”; “quem tem boca vai a Roma”; “quem canta seus males espanta”; “quando a esmola é muita, o pobre desconfia”; “o feitiço virou-se contra o feiticeiro”.

Percebi que a forma como falavam era, muitas vezes, sem intencionalidade. Ao final do jogo, abri uma breve discussão e muitos relataram não compreender o significado de algumas frases, principalmente quando estas não eram conhecidas previamente por eles, como “pelo dedo se conhece o gigante” ou “nem tudo que reluz é ouro”, “quem conta um conto aumenta um ponto”. Recolhi as frases, reli e discutimos sobre seus significados. Conduzi essa discussão por meio de perguntas, de forma com que eles mesmos fossem interpretando ou explicando uns aos outros.

Pedi que formassem grupos, redistribuí algumas frases e instruí que eles deveriam improvisar um diálogo que possuísse o máximo de anexins (e similares) possíveis. Podiam acrescentar outros de seus repertórios se quisessem. A ideia era que conseguissem dar sentido ao diálogo, combinando os anexins de forma lógica. Nas três turmas, os grupos gastaram muito tempo criando o texto da cena, percebi que realmente o nível de complexidade exigido havia sido alto. Por outro lado, eles demonstraram ter gostado de serem desafiados, mostrando envolvimento e empenho (muitos, espontaneamente, quiseram escrever as cenas e me chamavam para dizer se estavam conseguindo dar sentido à combinação de anexins). Então, ao invés de improvisarem uns para os outros, no final, permiti que eles lessem os textos.

Por fim, a discussão sobre os textos se reduziu à avaliação dos objetivos do jogo (se conseguiram dar sentido às cenas por anexins ou não). A maioria dos grupos conseguiu executar a atividade com êxito (dar sentido à combinação de anexins). Exemplo:

Mãe: Deus ajuda quem cedo madruga, levanta menino, senão vai se atrasar pra escola!

Filho: Ahhh, me deixa só mais um pouquinho, antes tarde do que nunca...

Mãe: Há males que vem para o bem: vá estudar, se não vai ter que virar gari, como o seu pai!

Filho: Não tô te entendendo mãe, o que meu pai tem com isso?

Mãe: para bom entendedor, meia palavra basta. Agora tenho que ir, se não eu é que vou me atrasar para o trabalho! E não quero que você vá com o Gabriel! Aquele menino não

presta! Diga-me com quem andas que te direi quem és! Daqui a pouco tão te vendo como bandido também!

Filho: O diabo não é tão feio como se pinta! Ele é gente boa, mãe, é meu amigo desde os 6 anos!

Mãe: Quem avisa, amigo é. As aparências enganam!

Filho: Que fome! Preciso comer, saco vazio não para em pé.

Mãe: Beijos (sai). (Alunos/as do grupo 1, CDIS 3).

Com as três turmas, só consegui atingir meus objetivos relacionados ao ângulo de ataque (gestual exagerado) praticamente no primeiro jogo, já que nas cenas finais não houve cena teatral. As cenas finais também seriam propostas como exercício-fórum, com intervenção dos espectadores, mas, como não houve cena, isso também não aconteceu. A minha sensação, por um lado, foi de frustração. Avalio que, embora tenha havido um bom envolvimento dos/as alunos/as, o “conteúdo” do texto tenha se sobressaído à forma de interpretação a qual eu pretendia trabalhar em jogo de improvisação, sendo que não era um conteúdo que eu considerasse propositivo para a ampliação da leitura de mundo dos estudantes (intolerância religiosa, *fake news* etc.). Se era para os anexins funcionarem como recurso ao teatro, percebi o contrário: senti-me como uma professora de Português, que quando quer dinamizar o aprendizado sobre o que são anexins, usa o teatro como ferramenta para ensinar o seu conteúdo.

Avalio que a aproximação do ensaio de desmontagem (DESGRANGES, 2011) ao ensaio de montagem deveria ter sido melhor adaptada ao nível dos/as alunos/as (tendo em vista que o primeiro era realizado por estudantes do Ensino Fundamental enquanto o segundo por graduandos em Artes Cênicas), de modo a chegar ao jogo de improvisação e às leituras cênicas. O fato de ter sobrado pouco tempo para o momento que, talvez, poderia ter sido o mais interessante - de partilha de leituras sobre os textos construídos pelos/as alunos/as -, fez com que eu me distanciasse tanto da Pedagogia do Espectador quanto das interferências do espectador pelo exercício-fórum (Teatro do Oprimido).

- Recepção teatral de “Amor por Anexins”

Na escola Sapão foram realizadas quatro apresentações na quadra poliesportiva coberta, sendo duas em cada turno. No turno matutino, a primeira apresentação foi para as turmas de CDIS, e a segunda para as demais turmas. Os/as alunos/as assistiram sentados no

chão e em pé³¹, como teatro de rua, em formato semi-arena. Na primeira apresentação (para alunos/as da CDIS), de forma geral, pude observar certa desconcentração do público, porém, em especial nas falas por anexins (do personagem Isaías), riam bastante. Na apresentação para o ensino regular, a concentração era maior, o público demonstrava estar mais atento, mais disponível para o teatro em ambiente escolarizado, no entanto, o riso se manifestou com menos intensidade. Analisei que a mediação pré-espetáculo realizada com os espectadores da CDIS tenha contribuído para uma identificação maior com os diálogos por anexins, já que estes foram experimentados em jogo de improvisação e agora eram identificados nas cenas. Já os alunos do ensino regular, que não vivenciaram os ensaios de preparação, demonstravam certo estranhamento nos diálogos por anexins, parecendo, por vezes, que não estavam compreendendo ou que estranhavam aquela forma de diálogo.

No bate-papo pós-espetáculo, enquanto as turmas de CDIS questionavam com mais ênfase sobre o processo criativo, as turmas do regular pareciam querer compreender a “historinha” que foi contada. Percebi que, de fato, muitos espectadores do ensino regular, por mais atentos que estivessem, às vezes não riam por não compreenderem o texto. Mesmo se tratando de comédia de costumes, gênero bastante acessível aos horizontes de expectativas³² no contexto social da época (final do século XIX), no contexto atual, o efeito produzido foi completamente alterado. Os anexins do texto pareceram não ser mais tão populares assim, muitos deles continuam na boca do povo apenas das gerações anteriores. Nesse sentido, o grupo poderia ter minimizado esse choque de gerações ao atualizar esses anexins para frases mais conhecidas pelos estudantes-espectadores. Em contrapartida, surpreendi-me ao perceber que a mediação pré-espetáculo acabou, ao menos, cumprindo esse papel.

Por mais que na mediação pré-espetáculo eu não tenha atingido meus objetivos em relação ao ângulo de ataque (gestual exagerado da *Comédie dell'Arte* e partilha de leituras sobre a escrita cênica), ela acabou inesperadamente sendo direcionada a essa contextualização/atualização dos anexins, favorecendo um entendimento (mesmo que mais racionalizado) do espetáculo. Não era o que eu pretendia, mas contribuiu, de alguma maneira, para compreender as próprias limitações estéticas da escrita cênica, que pouco solicitava a participação do espectador.

³¹ Alguns/as alunos/as da CDIS se negaram a sentar-se no chão, acabando por assistir em pé. Interpretei esse dado como resistência à escolarização, pois os/as alunos/as da CDIS se mostraram inicialmente mais impacientes e indisponíveis em se relacionar com o espetáculo.

³² Horizonte de expectativas: o termo refere-se à bagagem do espectador já preexistente em relação a outras obras, aos aspectos da sua vida cotidiana, à correspondência da obra a traços estilísticos que marcam determinado tipo de discurso e à própria influência do momento histórico em termos de como determinado estilo é reconhecível ou não (JAUSS, 1994).

Por mais que eu defenda que todo espetáculo possa ser mediado (MORAES, 2014), percebi que o desafio é maior quando a proposição estética possui limitações de qualidade estética ou não atravessa o próprio mediador no ato de recepção. Claro que o julgamento estético é singular (DESGRANGES, 2017) e, tampouco, o fato de ter sido apresentado por atores em processo de formação (graduandos em Artes Cênicas) - ou mesmo a simplicidade da encenação - pode ser determinante para esse tipo de avaliação, que é subjetiva. No entanto, era impossível não comparar com os espetáculos assistidos no ano anterior, realizados no Teatro SESC Paulo Autran. Todos os espetáculos eram selecionados por curadorias de festivais, o que também não garante a experiência estética, mas, convenhamos, contribui bastante.

- Ensaios de prolongamento

Busquei retomar o ângulo de ataque dos ensaios de preparação com pequena alteração (antes era a corporalidade exagerada da *Commedia dell'Arte*, agora seria a corporalidade exagerada dos personagens de Amor por anexins), tendo em vista que ele acabou sendo pouco trabalhado e que, no bate-papo pós-espetáculo, os alunos demonstraram interesse no processo criativo dos atores.

Iniciamos em roda de conversa, com a seguinte pergunta: se o espetáculo “Amor por Anexins” fosse uma comida, qual seria e por quê? *“a janta de anteontem, porque acontecia no passado”*; *“um chocolate, porque eu adorei”*; *“um pão sírio: chato e sem graça”*; *“lasanha, porque é bom”*; *“arroz com feijão, foi mais ou menos”*; *“sopa de letrinhas, pois foi divertido”*; *“confetes, porque foi engraçado”*; *“um coração de chocolate, porque amei”*; *“café, porque tirou o meu sono”*; *“maracujá, porque me deu sono”*; *“chiclete, porque aquela música ficou na minha cabeça”*; *“macarronada, porque enche a barriga”*; *“churrasco, porque eu amo”*; *“frango com quiabo, pois tinha partes legais e partes chatas”*.

Apesar de ter surgido metáforas interessantes, analiso que esse tipo de pergunta conduziu a respostas superficiais, vinculadas a um juízo de valor pouco reflexivo. Mesmo em frases curtas, alguns dados alarmantes surgiram, como, por exemplo: *“pizza, porque é bom, mas faz mal”*. Interferi perguntando: por que faz mal? A aluna respondeu: *“teatro, né professora... não era um culto da igreja”*. Então só faz bem o que vem da igreja? Estudar, pensar, sonhar, criar, ter amigos, trabalhar, viajar, ser feliz não faz bem?, questionei. *“Ah, professora, deixa pra lá, não quero falar sobre isso. Retiro o que eu disse, então”*. Segui a aula, mas bastante intrigada e assustada com o comentário da aluna: que projeto de país é esse que demoniza uma comédia de costumes do século XIX só por ser teatro? Que medo de teatro é esse, em pleno século XXI?

Como aquecimento, propus uma adaptação ao jogo popular “pique frutas” para “pique anexins”: um pega, os outros fogem. Quem for pego, torna-se o pegador. No entanto, a “raia” para não ser pego é abaixar-se e falar um anexim (ao invés de o nome de uma fruta). Assim, vários anexins apresentados na mediação pré-espetáculo e no espetáculo em si foram citados, embora a tendência era repetirem os mais conhecidos.

Propus, em seguida, alguns jogos para a alteridade (variáveis em cada turma) como preparação do ambiente pedagógico para a partilha de leituras. Realizamos alguns jogos não competitivos, que exigem a cooperatividade de todos em grupo. Alguns exemplos: 1) fazer um nó/emaranhado com as mãos e ter que desfazer sem soltá-las; andar pelo espaço e, ao

comando (palmas ou apito), realizar formas coletivas corporais, conforme o comando: “cinco segundos para formar um triângulo; dez segundos para formar uma bicicleta; quinze segundos para formar dois elefantes; vinte segundos para formar uma partida de vôlei etc.).

Depois, solicitei que fizessem duas filas, uma de frente para a outra, com certa distância. Um a um andaria naturalmente até o colega da frente e voltar. O restante da fila deveria imitá-lo, mas exagerando o movimento. Após a participação de todos, propus como variação que voluntários tentassem reproduzir a corporalidade dos personagens do espetáculo; todos deveriam imitá-los.

Por fim, cada um escolhia uma matriz corporal exagerada explorada no jogo (podia ser da mímese dos colegas ou personagens) e memorizava corporalmente para o próximo jogo de improvisação: em pequenos grupos, os alunos deveriam mostrar suas matrizes corporais uns aos outros, escolher um anexim como tema para a cena e criá-lo sem fala. Os espectadores deveriam tentar adivinhar qual era o anexim utilizado. Mesmo realizando as cenas de improvisação com êxito, já na primeira turma (CDIS 1), os grupos deram muita ênfase à adivinhação, limitando as possibilidades de leitura em leitura “certa” e “errada”. Assim, avalio que não tenha sido uma proposição interessante o investimento em jogos de adivinhação.

Na segunda turma (CDIS 3), experimentei uma variação: distribuí os textos escritos por eles nas mediações pré-espetáculo, a fim de que improvisassem cenicamente. Porém, eles acabaram ficando muito presos ao texto, tentando decorar as falas e a corporalidade exagerada se perdia. Na terceira turma (CDIS 2), experimentei propor que fizessem uma performance musical dos textos. Finalmente deu certo, pois mesmo cantando em coro com o texto na mão (o texto sendo a letra da música), as corporalidades individuais foram mantidas (uns pelo movimento de andar, outros pela dança); alguns alunos exploraram as sonoridades, que surgiam da corporalidade exagerada memorizada (sons de batida do pé no chão, sons de boca que surgiam de máscaras faciais). Esses últimos apresentaram resultados estéticos muito interessantes, sobretudo ao transformar esses sons em ritmos que acompanhavam os coros.

Após as apresentações, abrimos uma roda de conversa para partilhar as leituras sobre o espetáculo e as cenas. Em todas as turmas, a discussão nesse momento foi mais produtiva do que a conversa inicial:

Ter que fazer aquele corpo exagerado no início pareceu difícil, meio ridículo até, mas depois, assistindo, vi o quanto fazia diferença: a cena ficava bem mais engraçada, e lembrava os personagens da peça. Acho que foi por isso que a peça ficou engraçada. Mesmo quando não dava pra entender o que eles diziam, por

causa dos anexins, era engraçado por causa das expressões corporais, caras e bocas que eles faziam (Aluna, 15 anos, CDIS 1).

Eu até não tinha gostado muito da peça, mas quando fomos fazer as cenas que escrevemos com anexins eu vi que gostei sim, pois entendi o quanto é difícil atuar: fazer um monte de coisa ao mesmo tempo é sinistro! É como assoviar e chupar cana, quase impossível! Tiro o chapéu para os atores, que decoraram aquilo tudo, ficaram uma hora de pé com um corpo que não é deles, uma voz que não é deles, cantando, dançando, falando. A gente mesmo acha que é fácil, mas quase ninguém conseguiu falar um mini textinho sem perder aquele corpo exagerado que nós mesmos escolhemos. Sem falar nas máscaras do rosto, quase ninguém lembrou na hora H (Aluna, 17 anos, CDIS 3).

Eu estava preocupada em ser zoada, pois você sabe né professora, tem uns elementos aqui que só sabem sacanear com a gente. Mas acabou que os grupinhos se misturaram, eu mesma nunca tinha feito grupo com alguns colegas... e foi legal musicar os anexins, até que deu certo. E como a cena era pra rir mesmo, as zoações que vieram do público não me incomodaram: pelo contrário, mostraram que fizemos bem, já que era pra ser engraçado (Aluna, 14 anos, CDIS 2).

A partir da fala da primeira aluna (CDIS 1), avalio que, apesar da limitação de leituras pela proposta de adivinhação, a questão do teatro como ferramenta para discussão da temática do espetáculo tenha sido superada, já que a aluna não dicotomizou forma/conteúdo em seu discurso. Ao contrário do ocorrido na mediação pré-espetáculo, desta vez o ângulo de ataque foi trabalhado de maneira satisfatória, culminando em cenas de improvisação que contemplaram a comicidade presente na corporalidade exagerada dos personagens de Amor por Anexins. As leituras dos alunos focaram mais nas cenas realizadas em mediação do que acerca do espetáculo em si. Esse dado é um dos desafios da mediação pós-espetáculo, especialmente quando ocorre em um intervalo de tempo maior do que a recepção. Percebi que em uma semana os detalhes percebidos no momento efêmero da cena foram sendo esquecidos, solicitando do mediador uma atenção especial às estratégias de recordação das cenas pelos alunos.

Outra questão que me intrigou foi a fala da aluna da CDIS 3: inicialmente, ela julgou não ter gostado do espetáculo, mas depois de compreender a complexidade pela prática teatral e recepção das cenas dos colegas, mudou de opinião. O que ocorre para que um espectador mude de opinião acerca de uma leitura cênica? Em que medida as práticas de mediação podem fomentar vínculos com o espetáculo assistido, propiciar maior intimidade com a proposta artística e provocar ou evidenciar o prazer da leitura *a posteriori*?

Quanto à questão relacionada ao fundamentalismo religioso que, neste trabalho, se manifestou com a fala da aluna sobre o teatro ser bom, mas fazer mal, e pelas opressões de uns alunos sobre outros (relatado pela aluna da CDIS 2), refleti que há outras maneiras de lutar politicamente contra as opressões, de forma poética, pela potência dos encontros

fortuitos (BOURRIAUD, 1998), sem necessariamente fomentar o debate. No cotidiano em sala de aula, eu vinha trabalhando com o Teatro do Oprimido e, às vezes, as discussões esquentavam, os alunos se irritavam ainda mais uns com os outros. Era difícil realmente se ouvirem ao invés de simplesmente esperarem sua vez de falar. Não quero afirmar com isso que o debate não seja importante: retomando a música do Rappa, “paz sem voz não é paz, é medo”. Contudo, percebo que a recepção teatral e seus desdobramentos mediadores são tão potentes para uma formação mais humanizada, para a cidadania, que mesmo uma comédia de costumes, com mediação focada na comicidade da *Commédia dell'Arte*, que, *a priori*, em nada contribuiria para a discussão sobre as opressões observadas em sala de aula, acabou se desdobrando em um encontro de afetos.

Cabe a nós, enquanto professores mediadores artistas, o difícil papel de equilibrar em sala de aula essas relações, entre dar voz a todos e mediar esses debates polêmicos e tão importantes para o pensamento crítico, provocando experiências de afeto, encontro, alteridade. Conforme Baurriaud (1998), percebi que a arte realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações, quando “tem como tema central estar juntos, o encontro entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 1998, p. 8). Portanto, posso inferir que o mesmo acontece com a experiência artística/estética em sala de aula.

Retomando a reflexão levantada por Eleonora Fabião sobre o que é fazer política hoje e como fazer, percebi pela experiência que, para além de ações relacionadas ao teatro político militante, a mediação teatral pode ser política *per se* quando é propositora de encontros entre sujeitos, espaços de socialização, troca, inventividade, empatia, devir.

O chamado é por uma ativação do corpo como potência relacional, uma tomada de consciência ativa de que nossas dramaturgias não apenas participam de um determinado contexto, mas criam “estilo de vida” e “situação política”. Sobretudo aqui e agora, neste nosso país, a um só tempo enrijecido e flácido por conta de tantas e tamanhas truculências políticas e descalabros sociais, sobretudo aqui e agora, neste nosso país tão profundamente marcado pela herança colonial, a performance interessa por ser a arte da negoci-ação e da criação de corpo – aqui e agora (FABIÃO, 2008, p. 245).

Para a autora, essa é a força da *performance*: “turbinar a relação do cidadão com a *polis*; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo” (FABIÃO, 2008, p. 237). Considero que essa força performática pode ser estendida à mediação teatral, em especial quando a estética relacional (BOURRIAUD, 1998) acontece rumo à alteridade, pois ambas podem ser capazes de

Des-habituar, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial... Em termos dramáticos (FABIÃO, 2008, p. 237).

Enfim, os caminhos e descaminhos vivenciados no papel de mediadora teatral me fizeram mergulhar mais profundamente nas relações estabelecidas (ou não) entre os estudantes-espectadores, espetáculo, suas próprias escritas cênicas e leituras. Provar os sabores e dissabores dessa nova perspectiva fomentam novas perguntas e inquietações, as quais me provocaram a repensar as estratégias de mediação na educação escolarizada, os fenômenos da experiência estética e as relações entre arte e política.

1.4.3 *Je suis Geni* (direção: Cecília Borges)

Resultado final da disciplina Interpretação 2 do Departamento de Artes Cênicas, da Universidade de Brasília, articulado pelo PIBID-Encenação para apresentação na escola Sapão, no final de novembro de 2015. A sinopse do espetáculo segue abaixo:

Até quando? *Je suis Geni* discute temas relacionados a questões de gênero, objetificação da mulher e a interferência religiosa num Estado laico. Afinal onde está a racionalidade do animal humano? Quem é o louco? Quem é bendita? Quem é maldita? Quem é Geni? *Je suis Geni*! (Classificação Indicativa: 10 anos).

Esse espetáculo foi programado estrategicamente pelo PIBID-Encenação, devido às opressões relacionadas principalmente ao fundamentalismo religioso e LGBTfobia, identificadas nas turmas da CDIS. Ao contrário de Amor por Anexins, *Je Suis Geni* carregava em seu cerne as questões de opressão observadas na escola, possibilitando um trabalho de mediação mais afinado com os meus objetivos de ampliação de leitura de teatro e de mundo, sem suprimir um pelo outro. Se inicialmente eu considerei “Amor por anexins” pouco potente para dilatação de experiências em mediação pós-espetáculo, agora via na diversidade estética uma boa oportunidade para transitar pelos caminhos propositores de encontros fortuitos, pendendo mais para o afeto e devir ou para o embate crítico.

Mesmo tendo sido somente duas recepções teatrais na escola neste ano, os espetáculos articulados para o Sapão cumpriam esse papel (da diversidade). Considerei, então, que agora seria o momento de “colocar o dedo na ferida”, provocar o debate sobre questões de gênero,

objetificação da mulher e interferência religiosa no Estado, sem abandonar a aprendizagem de noções teatrais.

- Ensaios de Preparação

Assim como “Amor por Anexins”, tratava-se de um espetáculo que eu ainda não havia assistido. No entanto, um dos graduandos que conhecia o trabalho e o processo criativo do espetáculo compartilhou sua leitura e, a partir disso, planejamos juntos as mediações pré e pós-espetáculo para as três turmas. O ângulo de ataque escolhido foi o Teatro do Oprimido (desmecanização da escuta, teatro imagem e exercício-fórum), opressões de religião e gênero.

Como o espetáculo foi baseado na música Geni e o Zepelim, de Chico Buarque, ela foi utilizada como matriz para ambos os ensaios de desmontagem (preparação e prolongamento). Assim, nesse momento pré-espetáculo, iniciamos o encontro com uma sequência de jogos teatrais de Boal (1998), da categoria “escutar tudo o que se ouve”, a fim de prepará-los para a escuta; depois, apagamos a luz da sala de aula, ligamos o som (a música Geni e o Zepelim) e pedimos que todos fechassem os olhos e abrissem os ouvidos. Após uma primeira escuta da música, acendemos a luz, distribuímos uma folha branca e pedimos que a escutassem novamente, mas agora desenhando uma síntese poética da música a partir da leitura musical. O tempo do desenho seria o tempo da escuta. Orientamos que tentassem fugir da literalidade da “historinha” contada, mas tentassem traduzir poeticamente, em uma imagem, as sensações que a leitura da música provocava.

Na hora de recolher os desenhos, nas três turmas ocorreu o fato de alguns alunos esconderem as ilustrações, não quererem mostrar/entregar, rirem envergonhados. *“Deixa eu fazer outro? Se eu soubesse que era pra entregar, não tinha feito assim”*, disse um. *“A senhora não vai gostar”*, disse outro. *“Por mim tudo bem, desde que não suje pro meu lado. Não posso mais me meter em encrenca”*, desabafou outro aluno. Expliquei que arte e moralismo ou censura não combinavam, e que eu duvidava que nos desenhos houvesse algo mais pesado do que os desenhos pichados nos banheiros da escola ou nas carteiras escolares. Afirmei que não precisariam identificar a autoria, mas que eu iria expô-los no quadro somente naquela aula, para darmos sequência ao trabalho; depois, os desenhos seriam recolhidos e, até mesmo, rasgados, se assim o quisessem. Dito isso, ainda duas alunas (de turmas diferentes) não quiseram entregar (eu as respeitei e mantive a discrição).

Abaixo, seguem exemplos de alguns desenhos:

Figura 2: Desenho 1. Aluno, 17 anos, CDIS 2

Figura 3: Desenho 2. Aluno, 15 anos, CDIS 1

Figura 4: Desenho 3. Aluno, 16 anos, CDIS 2

Figura 5: Desenho 4. Aluna, 16 anos, CDIS 3

Seguimos a aula expondo os desenhos à frente (no quadro negro), fazendo uma espécie de mural; demos um tempo para que os alunos observassem (as reações foram intensas, com risos, pudores, euforia, fotografias em celulares); solicitamos que formassem

pequenos grupos. Cada grupo deveria escolher e pegar um dos desenhos expostos e tentar identificar algum tipo de opressão representada na imagem. Após essa partilha de leitura e anotação do tipo de opressão (relação opressor/oprimido), eles deveriam programar rapidamente uma sequência de improvisação de teatro imagem, encenando de três a cinco poses congeladas, as quais evidenciassem a opressão identificada no desenho. Estávamos preparados para a negação de participação por pudor de alguns alunos, ou mesmo por embate ideológico, no entanto isso não ocorreu: todos os grupos apresentaram suas cenas (mesmo fugindo do tema em alguns casos).

Em seguida, selecionamos para reapresentação as cenas que evidenciavam mais claramente as questões de opressão de gênero e culto, e solicitamos a reapresentação para o exercício-fórum. A orientação era que os “espect-atores” (BOAL, 1996) entrassem em cena, substituindo o oprimido, tentando solucionar de outra maneira aquela situação de opressão. Na CDIS 1, destacamos as cenas diabo/cidade/mulher (leitura do desenho 2); e extraterrestres/cidade para a reapresentação em cena-fórum. Na CDIS 2, padres tarados/prostitutas (leitura do desenho 1); Igreja/Maria Madalena; pênis/vagina (leitura do desenho 3); e na CDIS 3, crente/mulher ateia (leitura do desenho 4); elite/mulher pobre; cidade/mulher.

Por exemplo, na sequência inicial de “padres tarados e prostitutas” (CDIS 2), o grupo propôs como imagem 1: um menino de “mesa” no altar; uma menina posicionou-se atrás da mesa, “rezando a missa” (dando a entender ser um padre, com as mãos em sinal de reza); e duas alunas ajoelhadas à frente (com as mãos em sinal de reza); imagem 2: o “padre” empurrando as duas para fora da igreja (as duas com “cara triste”); imagem 3: o “padre” dando uma “sarrada no ar³³” nas duas, demonstrando aprovação pelas respostas em posição do passo de funk “quadrado” e expressão facial (mordendo o dedo mindinho); imagem 4: as duas sendo escoraçadas aos pontapés da igreja novamente.

Antes de abrir a cena-fórum, estabelecemos as regras: somente as protagonistas oprimidas poderiam ser substituídas; tal como na cena original, não seria permitido haver contato físico na cena da “sarrada” (a fim de evitar assédio entre os alunos, apesar de eu ter ficado mais tranquila pelo “padre” ser representado por uma menina). As demais personagens poderiam reagir ao que fosse proposto, alterando as “poses congeladas” quando fosse o caso; poderiam acrescentar mais imagens reativas no final.

³³ A “sarrada no ar” é um passo de funk que foi amplamente difundido pelas mídias e estava em alta no repertório corporal dos/as alunos/as da CDIS. C Crash – Sarrada no ar (passinho do Romano). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g-UjVI_nVd8.

Numa das intervenções, uma espect-atriz entrou em cena e, na imagem 1, “cochichava” no ouvido da sua colega que rezava; na imagem 2, tentava puxar a colega para sair “da igreja” antes que fossem escorraçadas, mas, sem efeito, pois o padre as escorraçava mesmo assim. A aluna desistiu. Outra entrou em cena: reproduziu as imagens 1, 2 e 3; na imagem 4, tirou uma arma e apontou para o padre. Este reagiu se rendendo, com as mãos para cima; em nova imagem, as duas voltavam a se ajoelhar e rezar. Questionei, como coringa, se alguém teria uma ideia de solução sem tornar o oprimido um criminoso. Várias tentativas foram realizadas, até que um aluno propôs o seguinte: repetir as imagens 1 e 2; na imagem 3, fotografar o padre “sarrando” a colega; na imagem 4, mostrar a foto ao padre e escorraçá-lo da igreja.

Na CDIS 3, o tempo de aula acabou nas cenas-fórum. Nas CDIS 1 e 2, quando o interesse dos alunos no jogo foi se esgotando, propusemos uma roda de conversa ao final. Para fomentar a discussão, escrevi no quadro em letras grandes:

E se Geni fosse uma travesti?

E se Geni fosse a professora?

E se Geni fosse a sua mãe?

A sua melhor amiga? vizinha?

E se Geni fosse... você?

E se você fosse Geni?

O debate foi polêmico e alguns alunos se exaltaram. Na CDIS 2, os problemas referentes ao fundamentalismo, conservadorismo e preconceito vieram à tona novamente. Na partilha de leituras, uns culpabilizavam a personagem da música (Geni) “*por não se dar o respeito*”. Outros se ofenderam com a frase no quadro, dizendo: “*Jamais minha mãe seria Geni, ela é uma senhora de respeito! Muito menos eu, que vou à igreja todo domingo!* Um aluno me perguntou: professora, você é lésbica? Eu respondi: sou heterossexual, mas, e se fosse, qual seria o problema? O que isso mudaria na minha competência de professora? O aluno se levantou dizendo: “*Heterossexual? Ah, tá explicado! Não discuto com pervertidos! Perdeu o meu respeito, professora!*”. Exaltado, ele guardou rapidamente seu material, pegou sua mochila e foi embora. Vários alunos, em coro, fizeram “dhãrrrrhh”, e uma menina o arremedou: “*tu não entendeu, não sabe o que é heterossexual? Ela disse que é he-te-ros-se-xu-al, olha a aliança dela, é até casada*”. Mas o aluno não escutou, já havia saído batendo a porta. A turma, que falava ao mesmo tempo, se calou, assustada, esperando a minha reação.

Lamentei o ocorrido e disse que foi bom aquilo ter acontecido, pois eu havia acabado de sentir na pele a opressão que as pessoas LGBTs sofrem, e que eles todos eram testemunhas. Sim, eu era heterossexual e casada, mas, e se não fosse? Qual seria o problema? O graduando do PIBID, nesse momento, se levantou e disse: “*eu sou gay, e daí? Isso me torna uma pessoa pior?*”. Falei, então, que eu não precisava ser LGBT pra ser contra a LGBTfobia; que eu não precisava ser negra para ser contra o racismo; que eu não precisava ser uma mulher solteira para ser contra a objetificação do corpo da mulher, o machismo, o sexismo e a misoginia. Essas lutas se tratam de questões humanas, de empatia com o outro. Uma aluna refutou: “*entendo professora, mas é que a senhora pegou pesado em fazer a aula toda em cima desses desenhos horríveis*”. Respondi: não fui eu quem desenhei, foram vocês! Não sejamos hipócritas ou falsos moralistas! Uma aluna interferiu, empolgada:

Professora! Tô entendendo tudo! É o mesmo que aconteceu na música da Geni! Claro! Gente, olha só! A professora, tipo, interpretou a Geni, pra tipo testar a nossa hipocrisia! Ela estava sendo tipo uma personagem, como já fez outras vezes. E nós, tipo, caímos como patinhos: estamos aqui condenando ela, como a cidade condenou Geni! Com falsos moralismos! É isso!

Na verdade, eu nem tinha pensado nisso, mas a leitura da aluna foi interessante. Eu não confirmei e também não neguei, porém, aproveitei para anunciar o espetáculo *Je Suis Geni* (traduzi: Eu sou Geni!) que eles assistiriam naquela semana na escola. O clima, que estava tenso, voltou a ficar descontraído. A maioria dos alunos reagiu como se tivessem entendido minhas reais intenções e relacionaram ao “teatro invisível³⁴” (BOAL, 2013) como mediação pré-espetáculo. De qualquer forma, não houve repercussão posterior acerca das fotos que alguns tiraram do mural (para me denunciar por perversão?). Pedimos, por fim, que registrassem tudo o que aconteceu na aula e suas impressões em seus diários de bordo. Em leitura posterior, encontrei o seguinte relato de um aluno:

Hoje a aula foi bem legal. A professora levou uma música sobre uma prostituta que ninguém gostava dela por que ela gostava “da coisa” e fazia com todo mundo. Depois vi que ela não era uma prostituta, mas apenas, uma mulher livre, que se mostrava como ela era, sem se fazer do que não era. As pessoas na verdade que eram más, mas se faziam de boas. Jogavam pedra nela, cuspiam no prato que comiam. Mais ela que era uma pessoa boa, pois ajudou eles mesmo assim, sem pedir nada em troca. Mas depois que eles conseguiram o que queriam, esses interesseiros pararam de se fingir de amigos e voltaram a machucar ela. A professora pediu pra desenhar a música, daí saiu uns desenhos bem cabeludos. O meu tava de boa, fiz ela triste, tomando pedradas. Mas muitos não gostaram, acharam a professora doidona de botar aqueles desenhos no quadro. E se o diretor

³⁴ “Consiste na representação de uma cena em um ambiente que não seja o teatro e diante de pessoas que não sejam espectadores” (BOAL, 2013, p. 150).

entra bem na hora? Acho que ela que ia ter que se explicar. Mas na verdade, era tudo teatro. Todos já deviam saber, menos a gente. A professora tem dessas coisas (teatro invisível, ela chama). Mas mesmo que não fosse, eu achei bem feito ela botar os desenhos lá, pois foram eles que fizeram e não ela. Não entendo porque eles ficam se fazendo de santos na frente de uns, mas nas costas... jogam a pedra na Geni. Tenho medo deles me fazerem de Geni também, por isso fico na minha. Por isso não falei nada, fico calado. Não posso ser quem eu realmente sou na escola, invejo a coragem de Geni. Fiquei orgulhoso também quando o Leo [graduando do PIBID] gritou “Eu sou gay, qual é o problema?” Fiquei com vontade de gritar também, só não fiz por medo. Mas até os meus pais já sabem, é difícil ter que ficar disfarçando na escola pra não tomar pedrada.

Ah, ia me esquecendo. Teve as cenas congeladas também. Não gosto tanto quando as cenas são congeladas, prefiro atuar com falas. Me sinto mais livre, adoro poder ser quem eu quiser sem medo. Gostei mais de assistir do que de atuar. Depois a gente podia entrar na cena e continuar, dar outro fim, mas eu não estava à vontade pra participar, minha cabeça estava a mil. No final a professora disse que vai vim um grupo lá da UnB apresentar uma peça “Eu Sou Geni”, mas o nome é em francês (não entendi porque o nome é em Francês se eles são de Brasília). Nem todo mundo entendeu, mas eu entendi que ela quis ser a Geni por causa do nome da peça. Fiquei curioso pra assistir, depois que eu assistir eu volto aqui pra contar como foi o bafão. (Aluno, CDIS 2, 16 anos).

Na leitura dos desenhos, criação e apresentação das cenas, mesmo aqueles alunos que costumavam se estranhar, conseguiram entrar num acordo e realizar o exercício com êxito. Analiso essa questão retomando a ideia do teatro como potente lugar de encontro para a alteridade, pois mesmo se tratando de temas polêmicos, na inventividade poética o respeito prevaleceu. Além disso, esse progresso pode ser resultado do trabalho que vinha sendo desenvolvido com o Teatro do Oprimido desde o segundo bimestre com as turmas da CDIS, nas aulas de Arte.

Mesmo considerando o dissenso desejável, saudável e importante no processo de formação dos sujeitos – e, por isso, fiz questão de não abrir mão das rodas de conversa –, na discussão oral as opressões, fundamentalismos e discriminações voltaram a se revelar. Pude perceber que, nas duas turmas em que abri roda de conversa, a rivalidade entre os alunos se tornou evidente, enquanto que na CDIS 3, que não houve roda de conversa após as cenas-fórum, isso não ocorreu. Reflito que, talvez, em todas as turmas eu devesse ter finalizado a aula nas cenas-fórum, ou conduzido a roda de forma menos provocadora.

Em consequência, acabei fazendo o que descobri não ter sido produtivo em mediações anteriores, acirrando os ânimos dos alunos ao invés de focar nas estratégias relacionais, performativas. Talvez, a estratégia das frases no quadro, que visavam à provocação do debate, tenham ultrapassado os limiares da alteridade e soado agressivas, embora não fosse a minha intenção (que era de eles se colocarem no lugar da personagem Geni). Como é difícil encontrar o equilíbrio entre esses limites!

- Recepção de *Je Suis Geni*

A apresentação ocorreu no horário do intervalo escolar, no meio do pátio coberto, em frente à cantina, para todos os alunos da escola (turno matutino). Foram colocados os bancos de madeira compridos (similares aos de igreja) do auditório em formato de um semi-círculo, a fim de delimitar o espaço da cena. No entanto, a maioria dos estudantes assistiu o espetáculo em pé ou sentados no chão, como Teatro de Rua. O cenário era composto por cubos pretos que eram manipulados e ressignificados em cena, e o figurino, roupas confortáveis pretas. O intervalo escolar foi prolongado, de modo a não interromper a recepção teatral. O espetáculo iniciava-se com um jogo: os atores, superconcentrados, andavam distribuindo-se pelo espaço e, sem comando, se percebiam, paravam e pulavam sobre o próprio eixo, simultânea e sincronicamente. Os espectadores se olhavam e se perguntavam: “*já começou?*”. Aos poucos foram fazendo silêncio e esse jogo fundiu-se com a primeira cena. Todos ficavam em cena o tempo inteiro, em revezamento equilibrado entre protagonismo e coro. A reação do público era comum ao teatro de rua: uns, mais à frente, observavam com atenção, outros, um pouco mais dispersos, observavam parcialmente enquanto lanchavam ou conversavam baixinho, e outros ficavam mais distantes e ignoravam completamente a cena.

O espetáculo era bastante provocador, questionava a hipocrisia da sociedade que oprime e objetifica a mulher (com destaque à mulher trans), colocando em questão o falso moralismo das religiões, seu poder e interferência no estado laico. Escancaravam a corrupção de líderes religiosos e/ou políticos, da elite, dos grupos privilegiados nas relações de poder. Quebrava completamente a quarta parede, responsabilizando os espectadores como parte dessa sociedade doente. “Até quando?”, questionavam, aproximando-se cara a cara com os espectadores. No final, um a um, os atores tiravam algum acessório que caracterizasse um personagem (máscara, óculos, peruca, salto alto), dando a entender que o espetáculo havia acabado. Falavam como atores (e não mais como personagens), sem imitação vocal ou qualquer alteração tímbrica, espalhando-se pela plateia, cada um a um espectador específico, de forma bem intimista: “Eu sou Geni!”. Por fim, retomavam o espaço cênico e falavam em coro: “*Je Suis Geni*”!

No final, a diretora Cecília Borges perguntou se eles tinham alguma pergunta, mas, como o diretor da escola não tinha autorizado o bate-papo, devido ao horário de intervalo que já estava estendido e, segundo ele, os alunos precisavam voltar às salas de aula, eu aproveitei que ninguém perguntou e encerrei o bate-papo, agradecendo-os em tom de desfecho. Em seguida, o sinal tocou e todos retornaram às suas salas. Acredito que tenha havido falha de

comunicação entre os articuladores (PIBID-Encenação) e a diretoria, porém, de qualquer forma, a justificativa do diretor demonstra seu ponto de vista acerca do Teatro e dos seus desdobramentos: mero entretenimento, desconectado de sua potência pedagógica *in loco*.

- Ensaios de Prolongamento

Encontro 1

Ângulo de ataque: reconstituição de leitura cênica

Para provocar um aguçamento da memória do espetáculo, tendo em vista que, dependendo da turma, já havia se passado uma semana, solicitamos inicialmente que cada um escrevesse uma carta aos atores e à diretora teatral. A intenção era entregar a carta ao grupo e levar o *feedback* aos estudantes da CDIS, já que não houve bate-papo pós-espetáculo. Lançamos um exemplo e algumas perguntas no quadro, a fim de provocá-los ao desenvolvimento da escrita, pois muitos diziam não saber por onde começar ou o que escrever.

Olá, caros atores e diretora Cecília,

Sou estudante do Sapão e fui espectador de *Je Suis Jeni*. Gostaria de compartilhar com vocês algumas interpretações, sensações, ideias e questionamentos sobre o espetáculo, tudo bem?

Logo antes de vocês começarem a apresentação, eu estava me sentindo...

Tinha como expectativa...

Eu sabia que vocês viriam nesse dia, pois.... (sabia ou não?)

..... o nome da peça, pois..... (despertou alguma curiosidade ou não?

Por que?)

Durante a apresentação, me posicionei (local de onde assistiu: sentado na frente, atrás, em pé, distante).

As coisas que mais me chamaram atenção no espetáculo foram.....

Os atores...

O espaço cênico...

A acústica....

A música Geni e o Zepelim (a conhecia ou não?)

O cenário...

Os figurinos...

Senti que o tempo..... (passou rápido ou devagar?)

A peça fala sobre.....

O que eu entendi do espetáculo foi que.....

Eu não entendi..... (teve algo que julga não ter entendido?)

Durante a recepção, me senti....

Quando acabou, a minha sensação foi de....

Depois que acabou (ficou pensando sobre alguma questão do espetáculo? O que? ou não?

Queria perguntar (a todos ou a alguém específico)?

- Pergunta 1

- Pergunta 2

- Etc.
 Tive uma ideia e gostaria de sugerir que.....
 Muito obrigada,
 (deixe um recado ao grupo)

Nome (ou pseudônimo); / idade / série / turma.
 Tem religião? Qual?

Como não quisemos apressá-los, de modo a obter riqueza de detalhes, a escrita acabou demorando o tempo da aula inteira (100 min). Recolhemos as cartas no final. Decidimos dar continuidade ao Ensaio de Prolongamento no encontro seguinte, com cada turma.

Nesse intervalo, entre um encontro e outro, fizemos as cópias das cartas. Eu iniciei a leitura das mesmas para utilizá-las no planejamento da sequência dos ensaios de prolongamento. A opressão vivida em sala de aula se evidenciou em ambos os lados – tanto pela voz de quem oprimia quanto de quem era oprimido. Destaco as cartas que mais me chamaram atenção na ocasião e denunciaram essa polarização:

Logo antes de vocês começarem a apresentação, eu estava me sentindo excitado [...] Tinha como expectativa ver sexo ao vivo [...] Eu sim sabia que vocês viriam nesse dia, pois a professora falou [...] o nome da peça tinha haver (sic.) com a música sobre a gostosa que dá pra todo mundo [...] Durante a apresentação, me posicionei em lugar estratégico caso rolassem de tocar uma [...] As coisas que mais me chamaram atenção no espetáculo foram que não teve mulher pelada [...] Os atores não me interessam, mas tinha umas gostosas [...] conheci a música na aula de Artes [...] Senti que o tempo passou devagar, pois não acontecia o que eu queria [...] A peça fala sobre já falei [...] O que eu entendi do espetáculo foi que a Geni era uma puta [...] Eu não entendi porque não teve sexo [...] Durante a recepção, me senti entediado [...] Quando acabou, a minha sensação foi de decepção [...] Depois que acabou fiquei imaginando aquelas gostosas peladas [...] Queria perguntar pras gostosas quanto elas cobram pra me dar? [...] Tive uma ideia e gostaria de sugerir que me dessem de graça, como a Geni fazia (Aluno, CDIS 2, 15 anos).

Olá, sou a Ana³⁵, estudante do Sapão e fui espectadora de *Je Suis Jeni*. Gostaria de compartilhar com vocês algumas interpretações, sensações, ideias e questionamentos sobre o espetáculo, tudo bem?

Logo antes de vocês começarem a apresentação eu estava me sentindo animada. Tinha boas expectativas pois conheci a música da Geni e achei bem atual mesmo sendo antiga. Eu sabia que vocês viriam nesse dia pois a professora de Artes fez um trabalho bem legal com a gente uns dias antes. A discussão pegou fogo, mas lavou a alma de muita gente se é que vocês me entendem. Quem apanha é que sabe a dor. Quem bate esquece ou não se importa. Adorei o nome da peça. Infelizmente somos considerados minoria (eu sou negra) mesmo sendo maioria. Curioso né? Mas muita gente não se assume tem vergonha do que é. Por isso achei legal colocar “EU SOU GENI” para todo mundo. Pra se colocarem no lugar dela e de todas as minorias que ela representa: mulheres, negros, pobres, gays, ateus, não cristãos, etc. Só não entendi porque é em Francês já que a música é brasileira. Durante a apresentação me posicionei no canto direito da frente, mas deu pra ver e ouvir bem. As coisas que mais me chamaram atenção no espetáculo foram: que menos é mais (mesmo com poucos recursos, a peça foi ótima). E a coragem de levar esses temas tão distorcidos e mal vistos para dentro da escola. Os atores estavam equilibrados, não dava pra ver

³⁵ Nome ficcional, a fim de não expor a estudante (menor de idade).

se uns eram melhor que os outros, e isso foi bom. O protagonismo era de todos (mas eu acho que tinha que dar mais voz pras minorias). O espaço cênico não sei. Ainda não entendi direito sobre isso. A acústica estava ruim, mas como as falas eram muito em coro, deu pra ouvir (não sei quem estava no fundo). O cenário era de caixotes pretos que se transformavam em várias coisas até num túmulo. Senti que o tempo passou o tempo que tinha que durar. Nem mais nem menos. A peça fala sobre opressão, dor, solidão, hipocrisia, cinismo, crueldade humana, oportunismo, interesses, falso moralismo. O que eu entendi do espetáculo foi que as pessoas precisam se unir, precisamos nos ajudar, parar de olhar cada um por si e se preocupar com o ser humano. Se não, vão continuar jogando pedras nas Genis, e uma hora pode ser em você. Você pode ser a Geni de amanhã. Eu não entendi por que o nome em Francês... será porque a opressão está em todo o mundo? Porque não está em Yorubá então? Em tupi? Porque logo em francês? Enquanto assistia, me senti representada. Quando acabou, a minha sensação foi de orgulho de ser mulher negra, vontade de mudar as coisas e medo de não conseguir.

Depois que acabou fiquei pensando sobre tudo isso que estou falando.

Queria perguntar a todos, porque o nome em Francês?

Tive uma ideia e gostaria de sugerir que o nome fosse em yorubá ou qualquer outra língua africana ou indígena.

Muito obrigada e parabéns! (Ana, 17 anos, CDIS 2).

Levando em consideração que já estávamos no 4º bimestre, a sensação inicial foi de impotência, pois muitas cartas apenas reforçavam o que eu já havia diagnosticado no início do ano: as relações de opressão entre alunos. A agressividade pode ter sido, ainda, na CDIS 2, uma ressonância dos conflitos ocorridos no final do encontro de mediação. Percebi que muitos alunos haviam avançado em suas leituras cênicas, que haviam ultrapassado os julgamentos simplórios de “gostei” ou “não gostei” para analisar elementos da linguagem, interpretá-los, relacioná-los com suas vivências de forma autônoma, como relatado por Ana. Ademais, identifiquei em algumas cartas que questões como intolerância religiosa, liberdade de culto, respeito às diversidades e formação para a cidadania avançavam - conforme Olgária Matos (2006) - como discretas esperanças. Identifiquei essa ampliação de leitura de mundo em cartas como esta:

Minhas expectativas era de curiosidade em como vocês iam mostrar um assunto tão íntimo na hora do recreio [...] eu sabia que vocês vinha, a professora Marta nos disse, não ia perder por nada [...] a aula antes me ajudou a entender o nome da peça, acho que é pra nos colocar no lugar da personagem Geni, como a prof fez [...] sentei na frente [...] o que mais me chamou atenção foi que todos atores faz a Geni, mesmo sem trocar de roupa [...] os atores eram gente como a gente [...] entendi várias coisas, que o personagem é o corpo, a voz, o convencimento do ator, não importa tanto a carapuça [...] cenários e figurinos nem sempre precisa [...] o tempo passou rápido, nem lanchei [...] a peça fala sobre preconceitos, julgamento de homens [...] já disse o que eu entendi mas tem várias coisas (é difícil escrever) [...] não sei como eu me senti, mudava bastante [...] quando acabou me senti pensativa [...] depois fiquei pensando sobre como julgamos a pessoa pelas aparências, não foi esse o ensinamento de Jesus [...] Jesus, não julgava, acolhia, amava. Se Ele acolheu Maria Madalena, acolhe Geni também. [...] Não tenho pergunta. Tenho uma sugestão: mudar o nome de Geni para Maria Madalena. Daí eu acho que ao menos as pessoas de fé vão entender que ela, mesmo sendo pecadora, não merece levar pedradas. Ninguém merece, na verdade. Quem apedreja é o diabo. [...] (Aluna, 16 anos, CDIS 2).

Em suma, a aluna demonstrou que estava aberta e disponível à leitura; à sua maneira, numa perspectiva evangélica, demonstrou ter sido afetada pelo espetáculo; esse afetamento a fez refletir sobre o preconceito; coerentemente, associou a uma leitura bíblica, quando comparou Geni com Maria Madalena e os apedrejadores com o “diabo”. Já para a mediação seguinte, investimos na leitura como caminho para a alteridade, pois, como Olgária Matos (2006, p. 16) destaca, “a leitura é a prática mais nobre da educação humanista, provedora de paciência e de consciência não apenas por trabalhar nossos medos e nossas esperanças, mas também por sua dimensão ética [...]”.

Encontro 2

Ângulo de ataque: Alteridade – noção de grupo teatral; Leitura e intervenção em cenas de opressão (Teatro do Oprimido/exercício fórum).

Na semana seguinte, iniciamos a oficina com o mesmo jogo realizado no início do espetáculo *Je Suis Geni* pelos atores em cena: sem líder ou combinações prévias, os alunos deveriam andar pelo espaço, equilibrando-o, percebendo-se, parando e pulando em sincronia. Em nenhuma das três turmas conseguimos alcançar aquele estado de concentração e desempenho alcançado pelos atores. “*Nossa, parecia tão fácil com eles fazendo, mas como é difícil*”, disse um aluno. Considerei esse jogo uma analogia da alteridade³⁶, pois só é possível realizá-lo individualmente se estiver em sintonia com o outro.

Abrimos uma roda de conversa e conversamos sobre teatro de grupo, sintonia e sincronia, bem como o quanto esse exercício fazia uma espécie de diagnóstico em torno da afinidade de grupo. Devolvemos temporariamente as cartas para que cada um relembresse novamente sobre o espetáculo, e pedimos que ao menos um voluntário compartilhasse sua carta em cada turma. A partir das cartas, discutimos o espetáculo e questões como transfobia, misoginia/machismo/sexismo, intolerância religiosa, ética e hipocrisia vieram à tona. Tentamos não prolongar o debate para evitar o confronto, pois queríamos nesse momento manter um clima pacífico para o jogo seguinte. Pedimos que eles limitassem suas leituras sobre o que aconteceu nas cenas, recordando-as coletivamente, pois não era o momento de emitirem opiniões a respeito das temáticas (teríamos um espaço no final para essa discussão). Surpreendentemente funcionou: conseguiram falar sobre o assunto sem ataques pessoais ou reproduções de opressões.

³⁶ A raiz da noção de alteridade é encontrada em Levinas (1988), que defende que o individual é constituído a partir da relação com o outro.

Em seguida, fizemos um breve jogo para distribuí-los em duplas de forma aleatória (para evitar panelinhas); e propusemos o seguinte exercício-fórum (BOAL, 1998): cada dupla tirava um papelzinho em sorteio, que constava relações de opressor/oprimido relacionados ao espetáculo. Exemplo: Zepelim/prefeito; prefeito/mulher pobre; padre/travesti pastor/fiel; pastor-deputado/jesus; crente/gay; mulher branca rica/mulher negra pobre, dentre outros.

Alguns travavam na hora de representar um pastor opressor, ou o gay, mas com a técnica do Teatro-Fórum (em que a cena congela e alguém da plateia troca de lugar com um ator), puderam ver outras possibilidades de desfecho da cena, possibilidades de solução de problemas por meio do diálogo. Mesmo quando não se chegava a uma solução libertadora e humanista em cena, depois de diversas “versões” repetidas com “atores” diferentes, abríamos debate mediado sobre cada improviso e discutíamos sobre outras possibilidades de resolução teatral para cada situação. Ou seja, refletíamos criticamente sobre o que nos leva a tomar determinadas decisões, tanto em cena teatral quanto em cena da vida cotidiana.

Encontrar outras maneiras de “tocar na ferida” para além do debate foi difícil e desafiador, pois corremos juntos o risco de acabar instigando ainda mais a violência e opressão entre os alunos. Pelo exercício-fórum, conseguimos chegar em alguns entre-lugares interessantes, que nem somente levavam o debate à discussão oral, tampouco fugiam do assunto. Por exemplo, na cena de improviso com a referência “opressor: mulher branca rica” e “oprimido: mulher negra pobre”, a cena se desenvolveu a partir de atitudes racistas, como o “nojo” que a branca sentiu ao cumprimentar a negra (três beijinhos). Congelamos a cena a partir daí e diversas foram as ações dos espect-atores: uns assumiram o papel da negra e partiram pra agressão (bateram na branca); outros demonstraram nojo da branca (pagando na mesma moeda); outros, assumindo o papel da branca, foram até as últimas consequências racistas, xingando a moça negra de macaca “para baixo”. Depois disso, uma menina assumiu o papel da negra, acusou a branca de racismo e chamou a polícia, que prendeu a branca. No círculo de discussão com a turma, perguntei aos alunos: e se ao invés de uma mulher negra, fosse uma mulher trans que sofresse a opressão verbal? A agressora iria presa? Chegamos juntos à conclusão que não, pois a LGBTfobia não é considerada crime. Eu estava preparada para ouvir coisas do tipo “gay merece ser xingado”, “traveco merece apanhar”, mas, para o meu espanto, isso não aconteceu. Eles seguiram a lógica construída na cena a partir da experiência racista coerentemente, colocando a LGBTfobia em pé de igualdade com o racismo. Ou seja, a partir da experiência poética, eles se colocaram aparentemente no lugar do outro, possivelmente se sensibilizaram e refletiram criticamente sobre a cena tanto no teatro quanto na vida cotidiana.

Trabalhar inicialmente com a noção de espect-ator de Boal (1998) foi produtivo, pois, para entrar em cena no lugar do ator, os espectadores precisavam estar atentos à apresentação dos colegas. Com isso, trabalhamos, ao mesmo tempo, a formação de espectadores.

Diante do exposto, tenho a consciência da ousadia que é tratar sobre temas tão delicados, que extrapolam a escola. Se as próprias religiões se utilizam do teatro como ferramenta de “catequização”, aproveito a sua potência não para “descatequizar”, mas para contribuir com a emancipação de estudantes-espectadores, estimular o desembrutecimento, a tolerância com a diversidade, a autonomia, o respeito e a cidadania.

2 O URSO BRANCO NÃO FOI AO TEATRO, NEM O TEATRO VEIO APRESENTAR AQUI DENTRO

O teatro não veio ao Urso Branco?

O Urso Branco não foi ao teatro?

Que saco!

Mas a gente resiste:

Tira do saco o teatro da vida, lê o ensaio e, em cena, existe.

E o Teatro, como fica sem o Urso dentro? Elite!

Teatro branco, de vento, sem cor: palpite.

Neste capítulo apresento e analiso o trabalho docente que desenvolvi em 2016 no Centro de Ensino Médio Urso Branco, na busca por uma pedagogia do teatro focada na formação de espectadores pela recepção teatral, considerando o cotidiano de sala de aula, sem a recepção de espetáculos teatrais universitários ou profissionais pelos/as alunos/as, seja no Teatro ou na Escola. Tratou-se de um ano politicamente crítico, de golpe parlamentar, que teve início com o *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff. Esse contexto afetou diretamente a minha pesquisa, pois provocou o cancelamento e/ou cortes de recursos de projetos e programas culturais/educacionais, com os quais eu estabelecia parceria para levar os/as alunos/as ao teatro (ônibus escolares, espetáculos gratuitos, etc.) ou levar espetáculos universitários e/ou profissionais para apresentações nas escolas.

Além do programa educativo “SESC Arte educação: transformando plateias” continuar suspenso por “contenção de gastos”, desde meados de 2015, dificultando o transporte dos/as alunos/as ao Teatro, em 2016 o PIBID-Teatro sofreu corte orçamentário de 40%, reduzindo a quantidade de bolsistas que atuavam no Urso Branco. Os cortes no PIBID afetaram ainda o desdobramento “PIBID Encenação”, que foi extinto. Se antes, com o PIBID Encenação, era possível garantir que ao menos um espetáculo universitário fosse apresentado nas escolas credenciadas ao programa (montagem teatral realizada pelos graduandos do PIBID), agora o desafio de levar o teatro à escola se torna ainda maior.

Busquei ainda vários grupos e artistas da cidade, os quais costumavam circular com seus espetáculos em escolas públicas com gratuidade de ingressos, uma contrapartida social de editais de fomento. Sobre isso, Pupo (2012, p. 47) sinaliza:

Graças à proposta de contrapartidas, muitas vezes férteis e inovadoras, o teatro vem se reinventando dentro de uma ação que é simultaneamente artística e social. Diversificam-se os lugares em que ocorre o fenômeno teatral, assim como se transforma a sua distribuição na cidade. A descentralização, embora deva ser relativizada pelas proporções da megalópole, é hoje mais do que uma meta: ela constitui sem dúvida um fato tangível. Englobando esses fatores e ampliando seu

significado, podemos dizer que as realizações do Programa de Fomento vêm questionando as funções da arte do ponto de vista da estética teatral.

No entanto, o Fundo de apoio à Cultura (FAC) do Distrito Federal, principal política pública de fomento ao teatro da região, neste ano não realizou em tempo os pagamentos dos projetos aprovados via edital, conforme previsto em lei, provocando atrasos e/ou cancelamentos de espetáculos potenciais para circulação gratuita na escola Urso Branco. Em suma, os artistas, grupos e produtores consultados responderam que, devido ao “calote sofrido pelo governo”, não tinham previsão de quando poderiam retomar seus projetos e suas contrapartidas sociais.

Assim, após diversas tentativas ineficazes de articulação para conduzir os estudantes ao teatro ou levar espetáculos teatrais universitários ou profissionais para a escola, primeiramente me vi transtornada, sem objeto de pesquisa; e, em um segundo momento, comecei a pensar em alternativas de resistência, estratégias de formação de espectadores, mesmo sem a escola ir ao teatro ou o teatro ir à escola: a) o ato de leitura de poéticas tomado como dispositivo para a improvisação teatral e esta como dispositivo para a leitura cênica; b) processos de montagens teatrais, criadas a partir das leituras poéticas dos/as alunos/as; c) leitura cênica de ensaios abertos (ensaios de grupos teatrais escolares, universitários ou profissionais); d) intercâmbio entre turmas para a recepção de espetáculos criados pelos/as alunos/as; e) mediações teatrais pós-espetáculo a partir desse intercâmbio recepcional. Essas foram algumas das alternativas encontradas ao longo da caminhada.

As consequências políticas para os campos de Cultura e Educação que se agravaram em 2016 ainda serão estimadas historicamente. Quanto a mim, já senti as consequências no dia a dia em sala de aula, as quais, somadas a outras inúmeras dificuldades de diferentes naturezas que envolvem a rede pública de ensino (salas de aula superlotadas, espaços inadequados, carga horária por turma insuficiente, excesso de turmas e diários por professor, etc.), afetaram negativamente o meu trabalho e de colegas, que se mostravam muitas vezes desmotivados.

A produção teatral contemporânea, a arte-educação e a pedagogia do teatro estão sendo fortemente ameaçadas, pois propostas políticas de extrema direita que defendem a censura, o fim da Lei Rouanet e do Ministério da Cultura, a arte como “subcomponente” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto “Escola sem Partido³⁷” (Lei da

³⁷ Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/04/pl-escola-sem-partido.pdf>. (Acesso em 29 dez. 2018). O projeto, de autoria no Distrito Federal de Sandra Faraj (PL), foi apelidado pelo Sindicato dos Professores do DF de “Lei da Mordaca” pois propõe o cerceamento da liberdade de expressão (censura) e

Mordaza), a Medida Provisória nº 746/2016³⁸, que reformula o Ensino Médio e a Proposta de Emenda da Constituição (PEC) 241³⁹, do teto dos gastos, dentre outros, avançam e conquistam apoio de setores da sociedade.

Em outubro de 2016, em reação a esse sucateamento em curso da educação pública brasileira, estudantes de oito escolas públicas do Distrito Federal, além de cinco Institutos Federais e alguns departamentos da Universidade de Brasília (inclusive o de Artes Cênicas), aderiram ao movimento nacional de ocupações⁴⁰ de suas instituições de ensino. No Centro de Ensino Médio Urso Branco não houve ocupação pelos estudantes, tampouco greve de professores nesse ano letivo. O grêmio estudantil chegou a levar a discussão aos discentes, mas desistiu por não conseguir grande adesão dos estudantes, os quais ou eram contrários, ou temiam a repressão policial e de grupos contrários (Desocupa, organizado pelo Movimento Brasil Livre - MBL) que vinha ocorrendo nas escolas ocupadas. Os estudantes do nono ano, em sua maioria, sequer sabiam do movimento que acontecia no país e nas escolas vizinhas.

Assim, diante de todo esse caos político, tive que me reinventar enquanto educadora para encontrar alternativas de resistência e continuar desenvolvendo o meu trabalho enquanto professora/pesquisadora. Carneiro e Guimarães (2016, p. 6) salientam que:

punição de professores que, por exemplo, não atenderem às ideologias conservadoras de famílias de alunos. Sua votação na Câmara Legislativa do Distrito Federal foi adiada para 2019.

³⁸ Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória foi aprovada pelo Senado e sancionada como Lei Federal nº 13.415/2017 pelo presidente Michel Temer. O texto aprovado divide o conteúdo do Ensino Médio em uma parte de 60% para disciplinas obrigatórias, a serem definidas futuramente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% para que o aluno escolha uma área genérica de interesse entre as seguintes opções: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. Acontece que a BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018 (última etapa antes de sua homologação), prevê que apenas Português e Matemática tenham carga horária obrigatória em todos os três anos do Ensino Médio, colocando em risco de extinção ou extrema redução a disciplina Arte, que agora é considerada “subcomponente de linguagens” neste segmento de ensino.

³⁹ A PEC 241 ou PEC 55 (teto dos gastos), apelidada de “PEC do fim do mundo”, estabelece o congelamento de gastos públicos por 20 anos com a justificativa de contornar a crise econômica. Foi aprovada pela câmara e senado em dezembro de 2016, com vigência a partir de 2017 e para os recursos em Saúde e Educação a partir de 2018. A Procuradoria Geral da República, em nota técnica divulgada em 7 de outubro, afirmou que a PEC é inconstitucional, pois ofende a autonomia dos três poderes (Legislativo, Judiciário e Executivo). Na educação, a PEC afeta diretamente o Plano Nacional de Educação (desde 2014), que tem metas de universalização da educação e plano de carreira para professores da rede pública.

⁴⁰ Também chamado de Primavera Secundarista, o movimento de ocupações de 2016 foi iniciado pelos estudantes de Ensino Médio da rede pública de São Paulo, que, a partir da ocupação de centenas de escolas, conseguiu derrotar a reorganização escolar proposta pelo governo estadual (Geraldo Alckmin - PSDB). O movimento inspirou estudantes de diversos estados do país, que, segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), fizeram o maior movimento de ocupações da história do Brasil com reivindicações locais e nacionais de oposição e resistência à PEC 241/55, reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido. As reivindicações levantadas refletiam os planos de precarização, privatização e sucateamento da educação pública, além da corrupção dos governos. Fontes: Tokarnia, Mariana (25 de outubro de 2016). «Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento». EBC. Consultado em 1 de novembro de 2016; Abrantes, Talita (27 de outubro de 2016). «O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer». Exame. Consultado em 1 de novembro de 2016.

Em um tempo de convulsão social e cerceamento de direitos como este é quando o teatro mais cresce e floresce. Não à toa, tem havido um movimento cada vez mais intenso de ocupação das periferias pelos grupos teatrais e de produção teatral dessas próprias periferias. Tampouco é por acaso que as artes cênicas têm ocupado prédios e espaços públicos. Nesse processo de expansão da cena para fora da sala [de espetáculos], o teatro parece (re)encontrar a cidade. Surgem novas mediações possíveis e modos de experienciar o teatro, o que torna a reflexão acerca do espectador crucial para os nossos tempos.

Tal como a produção teatral da cidade está tendo que se reinventar, saindo das salas de espetáculo e indo/vindo para/das as ruas, para/das as manifestações e ocupações, o mesmo pode acontecer em espaços de micropolíticas⁴¹ (DELEUZE; GUATARRI, 1996), como as escolas. Taís Ferreira (2006, p. 15) salienta que “se aprende a ser espectador em diversas instâncias em que ocupamos posições de espectadores na vida contemporânea: diante de telas de variados tamanhos, de manifestações folclóricas e populares, diante da espetacularização cotidiana da informação e dos acontecimentos”.

Por esse motivo, busquei em 2016, através de uma pedagogia profana⁴² (BONDIA, 2010), da formação de espectadores no cotidiano em sala de aula, estratégias de micropolítica de resistência: contra o sucateamento da educação pública, o cerceamento de liberdade de cátedra do professor, a docilização dos *corpus*⁴³ (FOUCAULT, 2001) e o individualismo, para

⁴¹ Movimentações rizomáticas que confirmam e prolongam ou recusam os poderes estabelecidos, promovendo a ascendência ou a descendência das linhas de poder, permitindo a sua migração para camadas mais duras ou, por outro lado, tornando-as mais líquidas. Os autores tratam de duas instâncias de micropolíticas: as de confirmação e resistência. Como exemplo de micropolítica de confirmação, apresenta “a unidade microfascista que opera em focos, que pulam e saltam de um ponto para o outro, em interação, antes de ressoarem todos juntos no Estado nacional-socialista” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 93). O fascismo rural e urbano, europeu e americano, de esquerda e de direita, de imigrante, de família ou de escola, são fascismos que se comunicam sem a necessidade de um centro. O dispositivo ou a micropolítica de resistência, dando continuidade a esse exemplo, anuncia um movimento comum das resistências, sempre com o objetivo de desarticular a circulação do poder por meio de uma unidade que não subtrai nem bloqueia as multiplicidades, podendo também arrastar consigo organizações mais endurecidas, como partidos ou sindicatos. Trata-se de uma unidade que pode encontrar uma força ativa quando se conecta a um devir resistente que não deseja tomar o poder, que quer se livrar não somente dos fascismos molares, mas daqueles que se entranham nos pequenos grupos.

⁴² No livro “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas”, Jorge Larrosa Bondia (2010, p. 46) defende a experiência da leitura como transgressão para se chegar à compreensão do mundo, ou melhor, a leitura como experiência. A interpretação é posta não como um dado a ser extraído de seu discurso, mas como uma construção pessoal do leitor. Propõe a leitura como um caminho para fugir ao pensamento único e à limitação ao já descoberto. Para o autor, a leitura possibilita conhecer, ampliar e “depurar os recursos do espírito humano” (p. 31). Transcende a formação para fazer o indivíduo atuar na transformação do mundo. Estabelece-se, assim, o sujeito e o cidadão. A leitura para Larrosa é sempre “in-quieta” (p. 57), capaz de se transformar numa “experiência de abandono das seguranças do mundo administrado” (p. 79). E porque não se subordina ao dogmatismo e à tutela do pensamento alheio, a leitura se converte em bandeira de liberdade, unindo em suas fileiras os leitores pertencentes a uma comunidade que recusa o consenso. Por fim, a educação se apresenta como um processo de alteridade: o aluno é o Outro que olha a nós, educadores, interrogativamente, propondo uma relação de diferenças e não de submissão a imagens que lhe atribuímos como uma autodefesa.

⁴³ Conforme Foucault (2001, p. 132): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado”. Segundo Althusser (1985, p. 67): “[...] os aparelhos ideológicos do Estado agenciam corpos para que eles excutem sozinhos os gestos e atos de sua submissão”; Para Deleuze e Guatarri (1996), a micropolítica de confirmação, de forma rizomática, conduz o poder pela sociedade lateralmente, atravessando, incitando e produzindo corpos dóceis.

subverter a lógica fascista e fundamentalista que têm conquistado cada vez mais espaço em tempos politicamente sombrios. Percebi que é possível pensar a proposição de processos de formação de espectadores mesmo sem a escola ir ao teatro ou o teatro vir à escola: a inclusão de experiências poéticas do cotidiano, numa perspectiva de não separação entre arte e vida.

2.1 A Escola Urso Branco

O Centro de Ensino Médio Urso Branco (CEMUB), situado na região administrativa Núcleo Bandeirante – DF, foi fundado em 1963, ou seja, é uma das escolas mais antigas do Distrito Federal. Costuma oferecer as três séries do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, e os três segmentos de Educação de Jovens e Adultos (séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), no turno noturno. Trata-se da única escola pública que oferece Ensino Médio na região e atende, aproximadamente, 1700 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, oriundos do Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II, Candangolândia, Samambaia, Recanto das Emas, Park Way, Vargem Bonita, Areal e outras. Nessas regiões citadas, o poder aquisitivo de seus moradores é bastante variável, desde a extrema pobreza (Areal) à classe média alta (Park Way), o que faz o corpo discente da escola ser extremamente diverso nesse sentido, prevalecendo a classe média baixa.

Apesar de ser uma escola essencialmente de Ensino Médio, nos anos de 2016 e 2017, o CEMUB acolheu temporariamente e respectivamente sete e seis turmas de nonos anos oriundas de escolas vizinhas, por motivo de reorganização e reformas dessas escolas, as quais estavam se reestruturando para atender ao sistema universal de ciclos⁴⁴. Nesse contexto, sabendo que seria uma vaga provisória, consegui o meu remanejamento como professora de Arte com carga horária de 20h/semanais, a fim de oferecer a disciplina para todas as turmas de nono ano (no turno matutino). Passei a ser a única docente na área de Teatro, pois os demais professores de Arte da escola eram formados em Artes Visuais.

⁴⁴ A Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens, relativa à segunda etapa da Educação Básica, acontece no Distrito Federal desde 2005 com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o qual corresponde aos 1º, 2º e 3º anos da Educação Básica. Nessa mesma direção, desde 2015, os 2º e 3º Ciclos vêm sendo paulatinamente implantados nas unidades escolares que ofertam Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino. A concretização dessa proposta de organização escolar, que encontra-se coadunada com o disposto na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), tornou-se possível por força do Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), aprovado em 2015 pela Lei Distrital nº 5.499, que, em sua estratégia 2.3, assim dispõe: “Adotar, após amplo debate com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano (2018), modelo de organização escolar em ciclo, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 10). A lei estabelece “garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano” (*idem*, p. 12).

Trata-se de uma escola bastante disputada nas seleções de remanejamento interno de professores, sobretudo por ser considerada pela comunidade uma escola de excelência, com bons índices de aprovações dos alunos em vestibulares, Programa de Avaliação Seriada (PAS) e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A escola possuía inicialmente projetos consolidados nas áreas de Exatas⁴⁵, Língua Portuguesa e Educação Física, com lacunas nas áreas de Arte e Humanas, as quais eu pretendia angariar para tentar contribuir. Apenas o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos eram estruturados pelo sistema de semestralidade, já que os nonos anos se mantiveram no sistema bimestral, com expectativa de estruturação em ciclos no retorno às suas escolas de origem.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)/Teatro, mesmo desfalcado, com menos bolsistas (apenas cinco e sem a vertente PIBID Encenação), acompanhou-me para essa nova escola. A direção do CEMUB foi receptiva com o programa e com a professora da UnB, Ângela Café, coordenadora do projeto, que, em reunião junto à direção e coordenação da escola, esclareceu todo o funcionamento do programa, bem como as suas propostas e expectativas.

A escola é ampla e oferece, *a priori*, boa infraestrutura: além das 21 salas de aula, possui duas quadras de esportes (uma coberta e outra aberta), três laboratórios (Informática, Biologia e Química), sala do Grêmio Estudantil, sala de apoio, biblioteca, sala de recursos, serviço de orientação educacional (SOE), pátio coberto e palco italiano em alvenaria, auditório com 150 poltronas fixas e palco italiano em azulejo. Nenhum desses espaços é apropriado para as aulas de Teatro, pois as salas de aula tornam-se pequenas pelo quantitativo de alunos/as; o pátio coberto tem o chão sujo e é lugar de passagem, ao lado da cantina, e os/as alunos/as se sentem expostos com a observação dos passantes; o palco do pátio é excessivamente alto e pequeno (ao ponto de ter que assistir ao espetáculo “de pé” para conseguir enxergar a cena); as quadras geralmente estavam indisponíveis devido às aulas de Educação Física; o auditório possui cadeiras fixas, impossibilitando a prática teatral na plateia, além de ter um palco pequeno e perigoso para funcionar como espaço de oficina de teatro. Na falta de um espaço apropriado, as aulas de Teatro exploravam e se adaptavam a todos os lugares possíveis: ocupávamos todos os cantos da escola, incluindo gramados, sombras de árvores, etc.

⁴⁵ Projetos com maior destaque na escola: Disciplinas PD (prática Disciplinar) I (matutino e vespertino) voltada para Educação Financeira; PD II (vespertino) direcionada à prática em laboratório de Ciências; PD II (matutino), para a produção de textos, direcionada ao ENEM e ao Programa de Avaliação Seriada (PAS); Jovens empreendedores (parceria com o SEBRAE); Gincana do Estudante (voltada para os esportes) e Feira de Ciências.

A escola, fundamentada principalmente na pedagogia libertadora de Paulo Freire e no Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, é considerada um espaço de formação e transformação social. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola⁴⁶ (2016, p. 11),

O Centro de Ensino Médio Urso Branco objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação e da gratuidade escolar. A proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimos de cidadania.

O documento analisa como concepção de sociedade que

Somos uma sociedade capitalista, competitiva baseada nas ações e resultados, por isso precisamos construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo (PPP, 2016, p. 16).

Como concepção de educação, defende:

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão se torne crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (*idem*, p. 17).

O discurso da direção escolar era geralmente coerente ao que é proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP), embora, muitas vezes, a prática pendesse para uma educação mais tradicional, punitiva e excludente, que se esforçava para realizar a transferência compulsória de alunos/as que não se enquadravam nas normas da escola.

No entanto, a partir da comparação com outros contextos escolares os quais já presenciei, a escola não me surpreendeu negativamente, pois esses problemas citados já eram esperados. Infelizmente, é comum nas escolas de Ensino Médio da rede pública (e privada) a realização de avaliações essencialmente quantitativas, de verificação. Jacques Rancière (2017b, p. 181), em “O mestre ignorante”, analisa que vivemos em uma sociedade pedagogizada, que parte do princípio da desigualdade de inteligências e que, conseqüentemente, justifica “a direção de uma multidão estúpida pela casta inteligente”.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/07/ppp-n-bandeirante-CEM-01-NB.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

A distância que a escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual ao seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2017b, p. 12-13).

Partindo do pressuposto da igualdade de inteligências (ou de ignorâncias) entre professores e alunos/as, o autor critica a avaliação como verificação do que o/a aluno/a descobriu, defendendo, por outro lado, o que ele/a buscou. “O que o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção” (RANCIÈRE, 2017b, p. 54). Assim, apesar dos hiatos entre discurso e prática no CEMUB, considerei que havia uma receptividade e abertura a outras formas de avaliação pela direção, e utilizei como respaldo o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a conquistar o meu espaço e, aos poucos, ampliar a minha autonomia e emancipação docente, incluindo a forma de avaliar.

A emancipação, proposta por Freire (2006), e, posteriormente, revista por Rancière (2017a, p. 150-151), anda na contramão do perigoso embrutecimento:

O embrutecimento não é uma superstição inveterada, mas terror frente à liberdade; a rotina não é ignorância, mas covardia e orgulho das pessoas que renunciam a sua própria potência, pelo simples prazer de constatar a impotência do vizinho. Sabemos que é precisamente isso que define a visão embrutecedora de mundo: acreditar na realidade da desigualdade, imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida, sobretudo nas classes mais baixas, a ideia de que essa superioridade é tão somente uma ficção convencional.

Esse embrutecimento analisado por Rancière é visível nesta e em muitas escolas na contemporaneidade. É obstáculo para o empoderamento de alunos/as e professores e confunde-se com a emancipação no discurso de colegas que argumentam sobre a democratização de acesso ao conhecimento e informação como poder. Porém, como aponta Rancière, essa é uma noção equivocada, pois trata-se de um falso empoderamento, uma vez que reforça o lugar subalterno daqueles que não detém o conhecimento. Com efeito, acrescento: contribui para o determinismo (FREIRE, 2001), para a docilização de *corpus*

(FOUCAULT, 2001) e para a não experiência (BONDIA, 2010) na educação formal.

Apesar do CEMUB se mostrar muitas vezes um espaço embrutecido, haviam brechas ou linhas de fuga para um trabalho emancipador, a partir das prerrogativas presentes no Projeto Político Pedagógico e no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal; da receptividade e abertura de membros da direção escolar, e das afinidades político-pedagógicas com alguns colegas professores, principalmente nas áreas de Educação Física, História e Português.

Os demais problemas, como a falta de espaço apropriado para oficinas de Teatro; ausência de pares com formação na área; não existência de projetos em que a Arte e, em especial, o Teatro não sejam utilizados por outros professores como mero instrumento para a aprendizagem de seus conteúdos (JAPIASSU, 2001), também não me assustam mais, mas as dificuldades são tantas que por vezes chego a considerar o simples fato de dar aulas de Teatro como um ato de resistência.

Em se tratando especificamente da formação de espectadores de teatro, as lacunas são ainda maiores: além da recepção teatral não fazer parte de nenhuma programação proposta anualmente pela escola, as poucas recepções isoladas que ocorreram em anos anteriores não foram mediadas em sala de aula pelos professores ou, quando muito, faziam apenas discussões sobre a temática do espetáculo, sem abordar os aspectos estéticos e/ou de linguagem. Nesse sentido, Pupo (2015b, p. 334) alerta:

Aturdidos diante de manifestações artísticas insólitas – cujas chaves da interpretação não detêm – os docentes não raro se intimidam diante da perspectiva de não saberem a quais referências se ater para sensibilizar seus alunos ou estabelecer ligações entre o espetáculo e os temas que ele suscita.

Por fim, apesar das adversidades, em 2016 consegui implementar o projeto “Mostra de Teatro dos nonos anos”, como proposta interdisciplinar voltada ao fazer teatral e à recepção, realizada no terceiro bimestre. A proposta era que a Mostra não fosse a culminância do projeto, mas ponto de partida para a recepção e desdobramentos de mediação teatral em sala de aula no quarto bimestre, a partir do intercâmbio de espectadores entre as turmas.

A seguir, apresento todo o processo realizado nesse ano letivo em prol da formação de espectadores, bem como a reflexão acerca das conquistas e dificuldades enfrentadas.

2.2 Ensaios de resistência cultural: formação de espectadores sem a escola ir ao teatro ou o teatro vir à escola

À luz de alguns autores do campo da pedagogia do teatro, da estética da recepção, do saber da experiência (Pedagogia Profana) e das relações de poder e resistência, realizei alguns experimentos em prol da formação de espectadores em sala de aula, os quais serão apresentados a seguir. Não se trata de proposta metodológica ou modelo a ser seguido, pois, conforme Larrosa Bondia (2010, p. 52), considero o processo de formação como

[...] uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância.

O que apresento são alguns caminhos trilhados em um contexto político e escolar específico, com sujeitos específicos, mas que podem contribuir para a produção de conhecimento sobre processos de formação de espectadores. Os caminhos encontrados estão longe do que, de fato, almejo enquanto professora mediadora, pois defendo que a recepção teatral de espetáculos aconteça dentro e fora da escola, mas me permitiram continuar acreditando na potência da pedagogia do teatro em prol da experiência e da ampliação de leitura de mundo dos estudantes-espectadores.

A estética da recepção é proposta por Jauss (1994) em “A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária” enquanto um método de análise da arte pela sua relação com o espectador, a partir da fricção tanto dos efeitos estéticos produzidos quanto da sua relação social (histórica). Para o autor,

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto a posteridade, critérios estes de mais difícil compreensão (JAUSS, 1994, p. 8).

Trata-se de uma abordagem potente na proposição docente que pretende a leitura de mundo do estudante-espectador, pois leva em consideração o efeito estético produzido pela obra, posto em tensão com o contexto social dos sujeitos envolvidos. Desgranges (2012, p. 48) esclarece:

A recepção se faz como experiência histórica, do presente, no presente, em que o leitor precisa valer-se da própria experiência, pois a leitura só faz sentido no horizonte presente da obra recebida. Os cortes estilísticos que caracterizam as alterações nas propostas artísticas podem ser investigados, no âmbito da estética da recepção, por um lado, pela teoria dos efeitos estéticos, que quer explorar o modo com que é elaborado um texto (cênico), e se interessa por aquilo que resulta de um acontecimento artístico, e por outro lado, pela história da função – a refuncionalização da arte – que faz com que a interação entre o texto e o mundo se torne objeto central da análise.

Trabalhar pedagogicamente sob essa ótica pode minimizar a tendenciosidade do mediador em direcionar o olhar do espectador (ênfase nos aspectos formais), sem, tampouco, desperdiçar os potenciais dispositivos de leitura presentes na obra em detrimento de um excessivo relativismo e psicologismo individual desse espectador.

O que se busca, portanto, é levar em consideração a singularidade das experiências do espectador, estimular a sua autonomia de leitura, sem, no entanto, desconsiderar os efeitos apresentados nas escritas poéticas. Assim, no cotidiano em sala de aula, fui buscando encontrar maneiras de provocar a leitura como ampliação de horizontes estéticos e chegar nas leituras cênicas por outros caminhos que não o da recepção de espetáculos profissionais. Como se trata de uma teoria formulada *a priori* para os estudos literários, inicialmente, ela foi adaptada para o exercício em sala de aula pela leitura dramática. Aos poucos, as leituras dramáticas foram se transformando em jogos/cenas de improvisação, com o intuito de que as leituras cênicas inspirassem os/as alunos/as à produção de novas dramaturgias, as quais seriam encenadas na Mostra de Teatro⁴⁷. Dessa forma, além da possibilidade de propor a leitura cênica de estudantes-espectadores nos processos de ensaios, pela recepção da Mostra seria possível provocar novos atos de leitura cênica a partir de um intercâmbio recepcional entre as turmas. Por fim, a mostra, realizada no terceiro bimestre, funcionaria ainda como mote para a proposição de mediações teatrais fundamentadas nos ensaios de prolongamento (DESGRANGES, 2011) em sala de aula, durante o quarto bimestre letivo.

Conforme Larrosa Bondia (2010, p. 49), a leitura como experiência “abre o mundo, ilumina o mundo”, pois

⁴⁷ Mostra de Teatro Domingos Montagner do CEMUB - nonos anos. Idealizada em parceria com o PIBID - Teatro e realizada no 3º Bimestre de 2016 no CEMUB. Foram sete espetáculos montados e apresentados (um por turma). A Mostra não foi competitiva e valorizou todo o processo de aprendizagem do aluno, individual e coletivamente; a avaliação foi individual e compartilhada para todas as matérias. O nome da mostra foi escolhido em reunião com todos os professores do segmento (que optaram em homenagear o ator Domingos Montagner, que trabalhava em uma novela da TV Globo [é bom evidenciar as nossas próprias contradições] e tinha falecido naquele período). No quarto bimestre foram realizadas mediações pós-espetáculos, com base nos ensaios de prolongamento (DESGRANGES, 2011).

[...] há vezes em que um livro, ou um filme, ou uma música nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou nos faz pensar em alguém e, de repente, sentimos mais nitidamente sua presença; ou simplesmente faz nos determos um momento e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa. E a paisagem, ou a pessoa evocada, ou nós mesmos, estamos nessa escrita palavra-por-palavra, quase ao pé da letra. E, todavia, não é que tudo isso esteja aí exatamente descrito. O que ocorre, melhor dizendo, é que aí está a imagem interior das coisas e das pessoas.

Na impossibilidade de levar os/as alunos/as ao teatro ou o teatro (universitário e/ou profissional⁴⁸) aos/as alunos/as, busquei na proposição de leitura de outras escritas poéticas o dispositivo de abertura e disponibilidade dos estudantes-espectadores para poder dar continuidade aos ensaios de resistência cultural. Os/as próprios/as alunos/as produziram cenas teatrais em sala de aula, por meio de jogos de improvisação ou de ensaios e apresentações dos espetáculos produzidos por eles.

Intitulei esses caminhos como “ensaios de resistência cultural” a partir da noção de “ensaios de desmontagem”, de Desgranges (2011), em diálogo com os estudos sobre as relações de poder e resistência, de Michael Foucault (2003), e de micropolítica, de Deleuze e Guatarri (1996), que culminaram em algo análogo à Pedagogia Profana, proposta por Larrosa Bondia (2010), ou ao que Agamben (2005) chamou de “profanação” ou “corpo-a-corpo”, como forma de resistência.

Se os ensaios de desmontagem propostos por Desgranges (2011) pretendem efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, os ensaios de resistência cultural buscam efetivar uma arte do estudante-espectador na educação escolarizada. Ambas as propostas utilizam-se de jogos de improvisação, que são planejados a partir de ângulos de ataque, com a diferença que, enquanto nos ensaios de desmontagem esses jogos se assemelham aos desenvolvidos pelo grupo teatral durante a montagem, nos ensaios de resistência eles são propostos pela relação entre os efeitos estéticos de outras escritas visuais, sonoras, audiovisuais, de obras artísticas ou do cotidiano e as leituras dos/as alunos/as. Tanto nos ensaios de montagem quanto nos de desmontagem e resistência cultural, esses jogos de improvisação desembocam na criação de cenas de teatro.

Outro ponto em comum é a estratégia de mediação, que “pressupõe a implementação de procedimentos que tornem os participantes aptos para interpretar (compreender artisticamente), tal como os artistas implementam procedimentos para interpretar (conceber

⁴⁸ Considero nesta tese como “profissional” o espetáculo produzido por pessoas formadas na área; e/ou espetáculos produzidos por artistas de ampla trajetória e produção na área; e/ou espetáculos que foram considerados como tal por curadorias, seja de mostras, festivais ou seleções via edital. Não pretendo me aprofundar na polêmica discussão acerca das infinitas variáveis sobre o que é ser profissional ou não nos campos das artes, tampouco estabelecer juízo de valor, mas distingui-los de produções escolares e/ou universitárias.

artisticamente)” (DESGRANGES, 2011, p. 81). Assim como nos ensaios de desmontagem, pelos ensaios de resistência cultural o mediador aproveita as cenas construídas pelos participantes para incentivar a leitura cênica a partir da provocação à partilha de leituras, considerando perguntas que fomentam o dialogismo e podem ser respondidas cenicamente, por meio de novas improvisações.

Saliento que, até o terceiro bimestre, quando ocorreu o intercâmbio recepcional de espetáculos produzidos pelos/as próprios/as alunos/as entre as turmas, não houve um espetáculo a ser assistido. Não se trata de tentar substituir a recepção de um espetáculo cênico, mas de investir em leituras poéticas propostas no próprio ambiente escolar. Tais proposições já fazem parte de outros processos de ensino do teatro calcados em jogos de improvisação e/ou na *performance*, mas com procedimentos próprios, que foram experimentados no âmbito da formação artística dos/as alunos/as enquanto espectadores/as. Assim, busco dialogar com alguns autores de processos já existentes, tais como Marina Machado (2012, p. 3), que defende uma “abordagem espiral”⁴⁹ em resposta à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2002); e de Veloso e Santana (2008), que propõem outros pilares para uma abordagem triangular atualizada às artes da cena⁵⁰.

Ademais, não se trata de comparar potências de experiência entre a recepção de espetáculos universitários, profissionais e o ato de leitura em sala de aula, até porque isso nem seria possível (aferir o grau de experiência do outro). Antes disso, o que almejo minimamente é a leitura poética da linguagem que está sendo oferecida pelo professor de Arte. Por esse motivo, faço questão de intitular este trabalho como “resistência cultural”, porque se configurou, *a priori*, num “plano B”, uma espécie de sobrevivência, mas que, *a posteriori*, tornou-se complementar à escola no teatro e/ou o teatro na escola.

Em “A História da Sexualidade I”, Foucault (1988, p. 32) analisa que a pós-modernidade vive diante de um funcionamento do poder que não mais se contenta com mecanismos de barragem e proibição, mas que “se organiza em linhas de penetração

⁴⁹ Na “abordagem espiral”, ao mesmo tempo territórios do saber (teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades) se relacionam de forma híbrida e fluida (mas não polivalente), e o fazer/fruir/contextualizar (BARBOSA, 2002, p. 3) se fundem pelas artes performativas.

⁵⁰ Nela a triangulação é pensada sob a perspectiva das práticas cênicas, facilitando o estabelecimento de uma relação mais direta com os conteúdos curriculares de Teatro e suas possibilidades de trabalho em sala de aula, nos mais diversos níveis de aprendizagem. Como novos vértices desta triangulação, Veloso propõe: 1. Os registros historiográficos do teatro (análise e crítica da dramaturgia, do espetáculo e da teoria do teatro); 2. As tecnologias aplicadas ao espetáculo (cenografia, cenotécnica, maquiagem, iluminação, indumentária) e 3. Os fazeres do corpo (direção, encenação e interpretação). Ao focar as práticas cênicas em sua multiplicidade e multiculturalidade, Veloso chama a atenção para a necessidade de olhar para o Teatro não mais a partir da visão linear e historicista vigente nas matrizes curriculares brasileiras, ampliando o campo de atuação dos professores dispostos a repensarem os sentidos de fazer e ensinar teatro no século XXI (HARTMANN, 2014, p. 520).

intermináveis, em formas produtivas de atuação”. Foucault (1988, p. 21) afirma que, se o poder existe numa rede vasta e multiforme de relações, os pontos de resistência também se apresentam como multiplicidade ou como “focos”. Por isso, salienta: “As resistências apresentam-se como pontos e nós irregulares que se distribuem em maior ou menor densidade no jogo relacional do poder” (FOUCAULT, 1988, p. 32).

De modo geral, as resistências podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, mas é mais comum serem pontos transitórios, móveis e precários. Os ensaios de resistência cultural tentam efetivar esse duplo estatuto: de ruptura e ampliação de horizontes, sobretudo quando consegue provocar a leitura como experiência em algum estudante-espectador, e de precariedade quando não consegue. Mas, em ambos os casos, estabelecem-se como espaços de resistência.

2.2.1 Estratégias de leituras poéticas em sala de aula

As estratégias se iniciaram ainda no primeiro bimestre escolar e ocorreram ao longo de todo o ano letivo. Iniciei com a proposta de leituras poéticas como dispositivo para a improvisação teatral, seguidas de jogos de reconstituição do texto quando necessário; jogos de improvisação como dispositivo para a leitura poética da cena; processo de montagem teatral de estudantes-espectadores; leitura compartilhada de ensaios abertos; mostra de teatro do fim para o meio; e, por fim, mediações pós-espetáculo fundamentadas nos Ensaio de Prolongamento (DESGRANGES, 2011), a partir do intercâmbio recepcional entre as turmas.

Esse processo foi registrado em diário de bordo individual de cada aluno/a, em meus diários de itinerância, nos relatórios dos bolsistas do PIBID e em registros fotográficos; e os processos de montagem teatral por meio da partilha de fotografias, relatos e tarefas propostas em grupos de Facebook, por mim, pelos bolsistas do PIBID e pelos estudantes-espectadores. Fizemos uma espécie de “portfólio coletivo” por espetáculo, aberto a discussões entre elenco e equipe técnica, cobrado como avaliação formativa. Esse espaço virtual se configurou também em uma forma de incentivar os estudantes a irem ao teatro, por meio de divulgação da programação de espetáculos na cidade, a fim de fomentar a formação de público.

É importante salientar que, na maioria desses encontros relatados, as turmas eram reduzidas pela metade, uma vez que eu dividia simultaneamente cada turma com os bolsistas do PIBID na medida em que eles iam conquistando autonomia docente. Essa divisão possibilitava uma ocupação maior dos espaços da escola (como o palco do auditório, por exemplo, que não comporta uma turma inteira de 35 alunos), bem como potencializava a

interação entre professores e alunos/as, que passavam a ter um atendimento mais qualitativo, personalizado, individualizado.

2.2.1.1 Leitura poética como dispositivo para leitura cênica

Trata-se de leituras poéticas como ponto de partida do trabalho, considerando textos como dramaturgias de teatro ou outras formas textuais, filmes, músicas, pinturas, etc.; bem como reportagens *fake news*, *mèmes* de internet, ou mesmo relatos dos/as alunos/as sobre cenas do cotidiano. É importante destacar que proponho tanto a leitura da arte quanto das poéticas do cotidiano: das mídias, dos corpos, dos rituais, das festas, das oralidades, pois o foco é a leitura de mundo e a desmistificação de que a experiência estética pertence exclusivamente à arte.

Com efeito, propus como ponto de partida esses diferentes textos para incentivar as leituras poéticas, e essas leituras, que poderiam ser compartilhadas oralmente ou não, funcionaram como mola propulsora para a improvisação teatral. Através de uma noção ampliada da pedagogia do espectador, foram produzidos discursos cênicos para uma pedagogia especificamente teatral do espectador (DESGRANGES, 2011), tendo a improvisação teatral como dispositivo para leituras poéticas cênicas, formando uma espécie de espiral entre o fazer/fruir e as demais linguagens artísticas. Considero esse “descaminho” como resistência, análogo ao espiral que Marina Machado (2012, p. 3) propõe, pois, “de maneira brincante”, flutua entre as linguagens em direção à criação “de uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias” (p. 9), com ênfase nos processos, e não nos produtos e nas dinâmicas histórico-político-sociais dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem de Arte.

Os jogos de improvisação desembocam no exercício da leitura cênica propriamente dita por meio das cenas construídas e apresentadas em sala de aula. Seria a etapa equivalente aos ensaios de prolongamento de Desgranges (2011), especialmente se compararmos a recepção das cenas em sala de aula com a recepção de espetáculos. Tal como a Pedagogia do Espectador (2010), busquei provocar não somente a partilha de leituras pela oralidade, mas por meios artísticos, poéticos, inventivos. Além do mais, a etapa anterior possibilitou com que eu pudesse provocar um diálogo entre as leituras iniciais (filme, música, meme, *fake news* etc.) e as leituras cênicas, aspecto potencializado pelos ensaios de resistência cultural. Esse imbricamento entre o fazer/fruir teatral dialoga com a perspectiva de Veloso (2016), pois a

análise e crítica das escritas poéticas fundiram-se com os fazeres do corpo (jogos de improvisação) e vice-versa.

Como se tratou de diversas experimentações, exemplificarei alguns tipos de dispositivos utilizados, a fim de esclarecer a proposta sem delongas. Todos os encontros foram realizados uma vez por semana, em aula dupla (100 min), em locais variados dentro da escola. Essa etapa, na maioria das vezes, acontecia de forma concatenada à etapa posterior (improvisação teatral como dispositivo de leituras poéticas), que podia ocorrer ainda no mesmo encontro ou na aula seguinte.

Em alguns casos, a improvisação teatral-dispositivo para a leitura poética ocorreu em sequência à etapa anterior, ou seja, no mesmo encontro da leitura poética como dispositivo para a improvisação teatral. Em outros casos, ocorreu no encontro seguinte, com intervalo de uma semana ou mais. Para minimizar essa interrupção de tempo, senti a necessidade de realizar o que chamei de “jogos de reconstituição do texto”, apelidados de “refresco de memória” pelos/as alunos/as. Esses jogos também serão exemplificados a seguir.

- Dramaturgia de teatro: A partir de um texto dramaturgico preferencialmente curto (por exemplo, “É Claro”⁵¹, de David Ives, com duração de leitura total de, aproximadamente, 15 minutos), em círculo, distribuí os textos para leitura em duplas.

O texto apresenta as personagens Bill e Betty: dois jovens que ensaiam em um Café algumas tentativas para uma aproximação amorosa. À medida que as tentativas de aproximação parecem minguar, uma campainha indica o recomeço da conversa. Em meio às idas e vindas no tempo, as personagens avançam para o início de um relacionamento amoroso. Solicitei uma dupla de voluntários para iniciar a leitura, distribuindo-os por personagens (Bill e Betty e sonoplasta para fazer o som da campainha). O aluno que lia o Bill recebeu um chapéu; a que lia Betty recebeu uns óculos; o que fazia a campainha recebeu um cazu (instrumento musical).

Todos deveriam acompanhar a leitura e quem recebesse o respectivo objeto deveria dar sequência à leitura daquele personagem (como num jogo). Inicialmente, eu quem retirava o objeto de um e colocava em outro, depois era o leitor quem parava e colocava seu adereço em um colega que escolhesse. Assim, as duplas iam se misturando e revezando. Após a primeira leitura, propus uma variação. Coloquei uma mesa e duas cadeiras no centro da sala (simulando o “Café” cenográfico); chamei uma dupla voluntária, mas agora com um desafio:

⁵¹ Disponível em: <https://programadeleitura.files.wordpress.com/2013/06/claro-david-ives.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

antes de começar a leitura, deveriam retirar um papelzinho na sorte (preparei uma caixa com várias indicações de dramatização da leitura) e o ler dramaticamente, atendendo à instrução escrita. Havia comandos como “ler com a língua para fora”; “gaguejando”; “tossindo”; “espirrando”; “com tique nervoso”; “soluçando”; “com voz aguda”; “com voz grave”; “dançando”; “lentamente”; “rapidamente;” “cantando”; “gritando”; “sussurrando”; “com sotaque”; com blablação; “com intérprete”; “com mímica”, etc. Para o leitor da campanha, haviam comandos específicos, em um saco separado: “som de pato”; “buzina de carro”; “sirene de ambulância”; “sirene de polícia”; “sirene da escola”; “toque de telefone”; “campanha residencial” e algumas onomatopeias como “din dóm”, “pééénhhhh”; “quem quem quem quem”, “bip bip”; etc.

As duplas eram trocadas quando algum espectador levantasse, tocasse no ombro do colega (que deveria congelar) e o substituísse, apropriando-se do adereço da personagem e retirando um novo papelzinho de comando para a leitura dramatizada.

Após o fim do segundo texto ou esgotamento do interesse, abri uma breve discussão sobre a leitura dramatizada, provocando-os a ler as personagens nas diferentes situações. Surgiram relatos como “*a personagem que fulana fez era de uma psicopata*”; “*a de cicrano era depressiva*”; “*a de beltrano era tímida*”. Quando os espectadores ficavam sabendo que os comandos não orientavam nenhum traço psicológico dos personagens como temperamento ou personalidade, eles se surpreendiam e percebiam que estavam lendo corporalidades, muitas criadas ao acaso.

Por fim, subdividi a turma em trios e pedi que criassem uma cena com a mesma estrutura do texto “É Claro”, mas sem o texto na mão e com liberdade para criações, improvisações. Ponto de partida: *Quem*: Bill e Betty. *O que*: Bill tentando paquerar Betty. *Onde*: Criar/improvisar. *Como?* Escolher uma combinação de “papeizinhos” e dar sentido à cena a partir daquela combinação (que poderia ser pega aleatoriamente ou escolhida por eles). Alguns trios apresentaram ainda nessa aula e outros ficaram para a aula seguinte. Nas turmas que continuaram na semana seguinte incluí o “refresco de memória”.

1) Jogo de reconstituição do texto: peguei o chapéu que caracterizava Bill, coloquei na cabeça e perguntei: “Quem sou eu?”, “O que eu quero?”, “Onde estou?”. Quando respondiam fora da convenção do jogo (às vezes respondiam literalmente, por exemplo, no “quem sou eu”: “*a professora Martha*”), eu tocava no cazu um som de campanha de reprovação, em alusão à campanha sugerida no texto. Aos poucos, os/as alunos/as iam entrando no jogo e respondendo sobre a personagem: “*Bill*”; “*quer sentar na cadeira*”; “*quer arrumar uma namorada*” ou “*quer conquistar a Betty*”; “*quer uma crush*”; “*quer companhia*”. Depois

chamei um voluntário(a) que veio à frente, dei os óculos para colocar no rosto e perguntei: “quem é você?”, “o que você quer?”, “Onde você está?”. Quando o(a) aluno(a) fugia da personagem, eu tocava um som de campainha no cazu e perguntava à turma: “quem é ele(a)”? “O que ele(a) quer”? “Onde ele(a) está?”, “Fazendo o quê?”. Assim, os elementos do texto foram sendo lembrados.

É importante salientar que a leitura sobre a personagem era aberta, ou seja, não importava se o “fazendo o quê”, por exemplo, fosse diverso – pelo contrário, as diversas interpretações eram bem-vindas. A campainha soava somente quando se tratava de alguma resposta fora da ficção (ex: onde ele está? “na sala de aula”). Por fim, as duplas que apresentaram as cenas na aula passada colocaram os adereços e questionei aos espectadores: como era essa Betty? Como era esse Bill? “*estressada*”; “*gago*”, respondiam. Desse modo, as cenas foram sendo reconstituídas na memória dos alunos.

2) Leitura inventiva: Separei a turma em duas partes: na sala ficaram aqueles trios que já haviam apresentado a cena na aula anterior, e fora estavam os que ainda não haviam apresentado (para relembrar suas cenas e prepará-las para apresentar). Após breve jogo de aquecimento com os grupos que ficaram nas salas (Jana Cabana), pedi que cada trio se juntasse a outro, formando grupos de seis alunos; um grupo apresentava sua cena para o outro; cada espectador “traduzia” a cena vista em um gesto (pose congelada); com esses seis gestos/matriz, o grupo todo deveria criar uma cena de teatro imagem, reordenando essas poses (dando sentido a elas). Ou seja, a proposta aqui era que a leitura poética fosse gestual, corporal, ao invés de verbalizada em debate.

As leituras foram as mais variáveis possíveis. Mesmo aqueles alunos que inicialmente traduziam a cena em uma pose congelada aparentemente literal, na criação coletiva das cenas esse gestual era completamente ressignificado poeticamente, a partir da leitura dos colegas. Por exemplo, no 9º A, um grupo propôs uma cena de improvisação que acontecia em um hospital, Bill paquerava Betty “espirrando” e Betty reagia falando/agindo “rapidamente”. A buzina era uma sirene de ambulância. O grupo espectador propôs como leitura inventiva as seguintes poses congeladas: aluno 1): espirro iminente (inspiração, mão na boca, ah, ah ah – e congelou); aluno 2): simulou estar dirigindo uma ambulância (reproduziu o som) e congelou; aluno 3): olhou para o relógio, saiu correndo e congelou.

Então, chegou a vez desse grupo de espectadores mostrar sua cena: em um zoológico, Bill era um macaco “fanho”, Betty uma hiena “risonha” e a campainha era “som de pato”. Os espectadores leram corporalmente também, em sua maioria, de forma literal: aluno 1) macaco coçando a cabeça; aluno 2) hiena caída no chão de tanto rir; aluno 3) gesto circular com dedo

indicador perto da orelha, como quem diz “pirou”. Porém, na última etapa do jogo, em que eles deveriam juntar as imagens congeladas e dar sentido dramático a elas, propuseram a seguinte sequência: Foto 1: o gesto “pirou” transformou-se em um suicida, com uma arma apontada para a própria cabeça, enquanto alguns transformaram suas poses em reação pública ao suicídio iminente (o gesto de bocejo tornou-se espanto, o macaco coçando a cabeça tornou-se uma pessoa transtornada, sem saber como reagir, e assim por diante); foto 2: o tiro é disparado (ao som de campainha de pato), motorista da ambulância tenta socorrer (campainha ambulância) mas o homem morre (congela); foto 3: “hiena” ri (congela). Ou seja, esse exemplo demonstra como as poéticas foram efetivadas pelos alunos a partir da leitura cênica, afastando-se de limitações em torno das leituras psicológicas associadas ao dispositivo inicial (dramaturgia “É Claro, de David Ives), e aproximando-se da infinita potência inventiva das corporalidades em cena.

3) Roda de conversa: por fim, os grupos que estavam do lado de fora da sala retornaram e apresentaram suas cenas improvisadas do texto “É Claro”. Em seguida, abrimos uma grande roda de partilha sobre as leituras poéticas dos estudantes-espectadores. Comparamos a dramaturgia inicial de Davis Ives com as cenas criadas. Discutimos sobre o quanto as cenas improvisadas se transformaram em outra escrita cênica e o quanto esse tipo de atualização do texto pode ser interessante e desejável. Um aluno relatou:

Hoje eu aprendi que não importa muito o que eu como ator quero dizer para o público, mas o que o meu corpo diz. Ou melhor: o que ele diz pra cada um que está assistindo, que muda o tempo todo [...] Foi legal ver que na minha cabeça eu só estava espirrando, mas quem via podia achar tanta coisa, que eu estava assustado, sei lá. Ou que eu mesmo podia aproveitar a expressão de um espirro pra demonstrar outra coisa, e ficar melhor ainda do que o espirro. Nem tudo é o que parece (Aluno, 14 anos, 9º A).

Foi interessante a leitura do aluno, mas depois fiquei pensando: até que ponto a roda de conversa seria necessária se não fosse para promover um lugar de escuta e dialogismo? Quais são os riscos da roda de conversa tornar-se uma racionalização da experiência? Ter visto a potência inventiva dos alunos a partir de um espiral de leituras poéticas como dispositivo para leituras cênicas, e estas, como dispositivo para a novas escritas cênicas foi, para mim, a prova de que a experiência não precisa ser intelectualizada e, por vezes, sequer verbalizada.

A poética e a estética possuem um quê de indizível, e a leitura dos estudantes-espectadores se fez ao mesmo tempo no estésico e no estético, na fricção produtiva entre o fazer e o fruir. Marina Machado (2012) defende uma “des-intelectualização da experiência”:

seja a experiência de quem ensina Arte, seja a experiência de quem usufrui do seu ensino (p. 16). Assim, compactuo com a opinião da autora, que defende que trabalhar teatralidades não é sinônimo de dar aulas de teatro. Essa experiência me fez perceber a potência da “ação de ver: pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico passível de surgir na convivência com o professor *performer*” (MACHADO, 2012, p. 17).

Filme: utilizei o curta-metragem *Meow*⁵² (direção: Marcos Magalhães) em que, conforme a sinopse, “um gato esfomeado fica sem leite, e é convencido a tomar um certo refrigerante. Será ele mais uma vítima da globalização? Terá ele salvação?”. O meu objetivo com a recepção desse filme era provocar a leitura e partilha de poéticas metafóricas entre os alunos. Abri um debate mediado após a recepção e provoquei os alunos com algumas perguntas: gosto se discute? Como nossos gostos são construídos? Como são transformados? Vocês sabem o que aconteceu historicamente no Brasil em 1985? A riqueza de metáforas presentes no filme possibilitou diversas camadas de discussão sobre temas como cultura e elitismo, globalização, indústria cultural, mídia, consumismo, capitalismo, etc.

Em seguida, propus a seguinte sequência de jogos de improvisação:

1) Jogo do vendedor: em círculo, fui ao centro com um objeto qualquer (variei entre as turmas, inserindo desde apagador até pincel, caderno, casaco, etc.), ressignifiquei-o e comecei a anunciá-lo à venda, falando sobre os seus benefícios e oferecendo aos demais participantes. Uma aluna topou comprar, então orientei que ela fosse ao centro da roda, transformasse o objeto em qualquer outro e tentasse vendê-lo também. O jogo segue até ter a participação de todos ou esgotar o interesse. Provocações que fiz para uma breve discussão pós-jogo: quando vocês compravam os produtos, era por quais motivos? “*porque a vendedora me convenceu*”; “*porque estava muito barato*”; “*porque achei o produto bem interessante e criativo* (no caso, a aluna se referia a um colírio que corrigia a miopia e dispensava o uso dos óculos com uma gota por dia). Questionei: quantos de vocês compraram um produto porque o necessitavam? Poucos levantaram a mão.

Partimos, então, para a construção de cenas:

2) Em grupos, os alunos deveriam escolher um ou mais produtos criados no jogo anterior e programar um comercial de televisão de, no máximo, 30 segundos (tempo médio de

⁵² Animação, 1985, 8 min. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6p1XNokmVk&t=5s>. Acesso em: 11 out. 2018.

uma propaganda televisiva). Foram disponibilizados, em média, 15 minutos para organização e breve ensaio. Nesse momento, eu passei em cada grupo para acompanhar o trabalho e orientá-los quando necessário. Por fim, cada grupo apresentou a sua cena aos demais. As cenas penderam para a sátira e a ironia, pois, de forma geral, ridicularizavam as propagandas de TV, por meio do recurso de dublagem de blablação. Por exemplo, no 9º C, a cena que vendia aquele colírio citado (que com uma gota por dia dispensava os óculos) apresentava um sujeito que perdia o ônibus repetidas vezes, pois só conseguia ler o letreiro com o destino quando o ônibus já havia passado. Depois, a cena congelava e aparecia o anunciante:

Se você está cansado de perder o ônibus porque só consegue ler para onde ele vai depois que ele já passou, e tem vergonha de pedir ajuda na rua com medo que pensem que você é analfabeto, não perca mais tempo! Não perca mais ônibus! Compre os Colírios Lírios! Com apenas uma gota por dia seus problemas estão resolvidos! Em formato de flor, por apenas 5.000,00 reais ou, na superpromoção de dois por 9.999,00 (Alunos do 9º C, 14 anos).

Após as apresentações das cenas de propagandas e vendas de produtos, solicitei como leitura inventiva que, individualmente, escolhessem uma das cenas assistidas e fizessem uma síntese poética, em forma de *jingle*, que deveria ser escrito em seus diários de bordo. Disponibilizei 15 minutos no final da aula, mas deixei que completassem a tarefa em casa.

No início do encontro seguinte, solicitei que alguns lessem ou cantassem seus *jingles*, que funcionou como “refresco de memória” para as cenas. No 9º C, vários alunos escolheram a cena do colírio Lírio. Exemplos:

Cooooo-lírios Lírios Lírios Lírios

Em forma de Flor or or

Use sempre eles eles eles

Pra ver televisor or or

Cooooo-lírios Lírios Lírios

Você vai gostar ar ar

Use sempre eles eles eles

Não vão te atropelar ar ar

Outro aluno fez uma leitura crítica da cena em ritmo de rap:

Se você é muito rico e não tem com que gastar

compre logo um colírio pra voltar a enxergar
 Se você anda de ônibus pois não tem nenhum carrão
 Não se iluda meu amigo, ele não é pra você não

Ele não é pra você não
 Pobre aqui não tem visão
 Só quem anda de avião
 Pode ver a solução

Depois, abrimos debate comparativo entre os *jingles*, as cenas teatrais improvisadas e o filme “Meow”. Na discussão sobre o exemplo citado (Colírio Lírio), um aluno relatou:

No filme, a propaganda vence o gato, que passa a gostar de coca-cola. Na cena do colírio, parecia que o produto era ótimo, mas era caríssimo. Então a propaganda também vence o cego, pois ele não pode comprar... A propaganda não, os que vendem o colírio... quem vende não, a indústria que fabrica... Afff, os donos lá, do tal do colírio (Aluno, 14 anos, 9º C).

Um colega argumentou:

A propaganda foi bem sem noção, porque quem tem dinheiro pra pagar uma fortuna num colírio não precisa pegar ônibus. E pode pagar uma cirurgia de correção, também. Daí eu achei bem legal os dingles, um bem bobinho, sem noção como a propaganda, mas legal, com rimas, e outro criticando [...] Acho que se fosse real, o dingle da colega combinaria mais com a cena, bem bobinho e sem noção, mas que gruda na cabeça como chiclete... Como são os dingles reais. Mas a gente compra, né... então talvez não sejam tão bobinhos como parece. Claro que os caras querendo vender não iam falar do jeito que o colega falou no *rap*, alertar que tá caro. Minha irmã é vendedora e ela mesmo diz que nos treinamentos, eles ensinam a tentar empurrar o produto, fazer pressão dizendo que tá baratinho, que o preço baixou e tá em promoção sendo que nem é, essas coisas tipo ‘metade do dobro do preço’ (Aluna, 14 anos, 9º C).

Outra complementou:

É, as pessoas não compram porque precisam, e acho que também não é por causa só da propaganda. A propaganda faz ela se acostumar com aquilo, de tanto ver, como o gato [do filme Meow], achar normal, aprender a gostar só porque tá na moda. Mas a pessoa compra por causa do consumismo, pelo prazer de comprar. Quem não gosta? Na hora eu adoro, e depois às vezes me arrependo. Às vezes é melhor nem ficar pensando depois pra não se arrepender, tipo, quando você já comprou de depois vê mais barato em outra loja? [...] Por isso o rap não serviria como gingle... pois faz a pessoa acordar, se afastar do modismo e ficar mais esperto (Aluna, 14 anos, 9º C).

Analiso que as criações dos alunos tenham produzido sentidos poéticos potentes. No *rap* escrito pelo aluno, chamou-me atenção a frase “pode ver a solução”, pois o aluno brinca poeticamente com a palavra “ver”, em duplo sentido, fazendo referência ao míope de cena. Maria Machado (2012, p. 4) salienta:

O retorno às qualidades da experiência estética, da maneira como ela é vivida pelo aluno que aprende e usufrui arte, do ponto de vista do espectador, parece ser a grande resposta da arte contemporânea a todo um movimento anterior de intelectualização, conceitualização, semiotização da arte. Muitos pensam hoje em projetos de “formação de público”. Dar voz ao espectador é palavra de ordem do usufruto das artes hoje. O “par complementar” desta atitude é dar voz aos alunos que aprendem arte... e de fato deixá-los conduzir processos, inventar seus meios, arriscar soluções.

Nessa perspectiva, avalio que quando os atos de leitura dos colegas estudantes-espectadores foram colocados em tensão com o material originário (filme Meow), provocaram, ao mesmo tempo, um debate crítico, mas não racionalizado, tendo em vista que os alunos relacionaram as leituras poéticas às suas vivências cotidianas, imbricando forma/conteúdo, arte/vida.

Música: em sala de aula, fiz uma breve mediação prévia sobre o vídeo que os alunos iriam assistir e questionei se já haviam ouvido falar no compositor musical John Cage, um dos precursores da arte conceitual, que colocava o espectador em estado de participação e atividade literalmente, por meio do *happening*, da música eletroacústica/eletrônica, em meados de 1950. Coloquei o vídeo da performance musical 4’33”⁵³ (John Cage, 1952). Abri, em seguida, um bate-papo com as turmas e refletimos sobre possíveis horizontes de expectativas daqueles espectadores da época e os deles próprios, a partir das seguintes perguntas: o que acontecia com vocês enquanto assistiam o vídeo? O que pensavam? O que sentiam? “*fiquei esperando ele começar a tocar, mas nada aconteceu*” (Aluno, 9º A). Todos concordam que nada aconteceu? “*não professora, aconteceu: ele ficou parado*” (Aluno, 9º A). E com os espectadores? “*nada, professora*” (Aluno, 9º A). Nada mesmo? Querem que eu volte um pouquinho o vídeo para observar melhor? *Eles tossiam, se mexiam inquietos nas cadeiras, pareciam estar incomodados. Acho que ficaram decepcionados com o show*” (Aluna, 9º A). A expectativa deles parece ter sido atendida? “*não*” (em coro). Como vocês leem o título da obra? São 4’33” de quê? “*de tosse*”; “*de silêncio*”; “*de climão*”, respondiam. O público parecia ter a intenção de assistir a um concerto musical? “*sim*” (em

⁵³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4>. Acesso em: 29 dez. 2018.

coro). Então, escrevi no quadro: “música é uma organização de sons (e silêncios) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 2011, p. 33). O que John Cage apresentou pode ser considerado música, por esse ponto de vista (contemporâneo)? Por quê? “*pode, porque tinha sons (as tosses), tinha silêncio, e o público tinha intenção de ouvir*”, respondeu um aluno. Em cada turma, a discussão rendeu de forma diferente, porém em todas consegui relacionar a música contemporânea com as questões: o que é sonoplastia? Que tipos e fontes sonoras podem ser exploradas numa sonoplastia de teatro para além da música convencional? E, assim, seguimos o bate-papo em direção à noção de paisagens sonoras (SCHAFER, 2011), tanto na música quanto no teatro e na *performance art*.

Propus um jogo de percussão corporal como aquecimento e, posteriormente, a construção cênica de sonoplastias a partir da leitura de 4’33” como dispositivo de criação. Dividi as turmas em dois grupos; enquanto o primeiro grupo saía da sala e catava objetos sonoros pela escola, o segundo, em sala, deveria compor uma cena de improvisação teatral com ênfase na sonoplastia, podendo ser de ambiência ou atmosfera. Disponibilizei alguns materiais variados, desde instrumentos convencionais até fontes sonoras advindas do lixo, como latas, canos, caixas de papelão, sacolas plásticas etc. Os alunos deveriam ainda decidir a posição da cena e do público para recepção. Após a performance do primeiro grupo, este aguardava fora da sala para que o segundo grupo preparasse a sua apresentação. Gravei o áudio das duas cenas em meu aparelho celular. Por exemplo, no 9º F, o grupo 1 se dividiu em sonoplastas e dançarinas. Os sonoplastas fizeram sons aleatórios de ambiência com o material disponibilizado, enquanto as dançarinas dançaram esses sons, somados aos sons produzidos pela plateia (só se movimentavam com estímulo sonoro. Se o som cessava, elas paravam). Assim que os estudantes-espectadores perceberam que eles reagiam aos seus estímulos sonoros, estabeleceu-se uma espécie de jogo: eles propositalmente tossiam, batiam palmas, faziam sons vocais e observavam a reação em cena. Já o grupo 2 decidiu não coletar nada de material sonoro enquanto estava fora, propondo que todos ficassem parados, em pé, em referência à performance 4’33” de Jonh Cage. Foi interessante observar que eles foram ficando desconfortados, sem saber onde colocar as mãos, trocavam o pé de apoio constantemente, respiravam ofegantes, tentavam segurar o riso.

Como sínteses poéticas, o grupo 2 elaborou uma cena em referência ao grupo 1: uma menina posava de “modelo vivo” para vários pintores. Estes simulavam concentração, examinação, olhar detalhista e traços com um pincel. No final, ela se levantava e pedia para ver. Um por um mostrava a sua produção artística: a de vários era uma tela em branco; alguns, um mosquitinho, outros, a porta ou um furo na parede. Nenhuma pintura tinha a figuração da

modelo. Ela demonstrava ter adorado as obras, agradecendo-os, pegando as pinturas e saindo, satisfeita. A síntese do grupo 2 foi uma composição musical: organização dos sons e silêncios que apareceram na performance “silenciosa” (em cena e no público): algo do tipo “Ha ha ha / clap clap clap/fuuuuunnnc/fuuunnnc. He He He, suspiro, batida de pé”. E, por fim, todos os ruídos ao mesmo tempo. Não deu tempo de discutir (o sinal tocou). Pedi que registrassem em diário de bordo.

Na aula seguinte, demos continuidade à proposta a partir do “refresco de memória”:

1) Reconstituição do texto: Amplifiquei o áudio que havia sido gravado das cenas apresentadas na aula anterior. As reações foram as mais diversas, mas, em geral, quando se ouviam se decepcionavam, julgando ter ficado muito diferente (pior) do que pretendiam, ou que ao vivo estava muito melhor.

2) Roda de conversa: Abrimos uma roda de discussão comparativa entre a poética originária (performance 4’33” de John Cage), as duas performances como leitura inventiva e as sínteses poéticas. Vários alunos relataram empolgados sobre a experiência de poder ver uma síntese poética de suas performances: “*Que viagem, gostei! o que você imaginou foi bem mais longe do que a gente planejou. Não era pra tanto, mas então pode ser*” (aluna, 15 anos, 9º F). Discutimos sobre arte conceitual, performance, noção do espectador como cocriador, reprodução técnica da arte (gravação), atmosferas sonoras (sem literalidade). Um aluno relatou:

A gente fica aqui se achando moderno com a música eletrônica, efeitos de computador achando que tudo isso é novidade, daí vê esse vovô que ia muito mais além! A arte dele é do passado, mas até hoje está à frente do nosso tempo, pois a maioria das pessoas não conseguem entender, acham que não é arte, eu mesmo achava (Aluno, 14 anos, 9º F)

Outro argumentou:

Pois é, quando a gente foi lá pra fora e não catou nada... [vou falar!] foi porque a gente conversou e achou que podia fazer qualquer coisa, já que até o tiozinho lá do vídeo, famoso, pôde... Então aproveitamos pra fazer outras coisas: comer, ir no banheiro, conversar. Depois eu me arrependi porque ficamos sem graça, depois de ver que o outro grupo fez uma cena tão legal a partir de um “nada”. Mas no final, vi que ficar sem graça que era a nossa performance. Não era “nada”, era a gente sem graça em cena, e isso diz alguma coisa. Não existe o “nada” em cena! É a prova disso foi que o outro grupo [vocês são foda!] criou uma música com esse “nada” que era a gente sem graça aqui na frente (Aluno, 14 anos, 9º F).

Nem todas as turmas conseguiram entrar tão a fundo filosoficamente na perspectiva da arte conceitual ao ponto de fazer releituras inventivas com tanta aproximação da proposta

originária. No entanto, isso não se configurou em um problema, pois considero que a riqueza da proposta de criação poética a partir da leitura seja justamente a infinitude de possibilidades criadoras a partir da voz dos alunos, do risco de buscar soluções diversas, absurdas, porque não? Nesse ponto, todas as turmas demonstraram autonomia para conduzir seus próprios processos inventivos.

Fake news: selecionei algumas reportagens recentes advindas de três tipos de fontes: mídias tradicionais, mídias alternativas e *fake news*. Organizei as turmas em grupos, embaralhei essas reportagens impressas e as distribuí (três reportagens, uma de cada tipo por grupo).

Leitura inventiva: Solicitei que as lessem, tentassem identificar qual ou quais eram *fake news*, escolhessem uma que lhes chamasse mais atenção (sem revelar para os espectadores se achavam que era *fake* ou não) para adaptar à cena teatral improvisada. Disponibilizei aproximadamente 15 minutos para leitura e discussão e mais 15 minutos para ensaio/preparação. Por exemplo, no nono D, um grupo inspirou-se na reportagem originada da manchete “Papa Francisco apoia candidatura de Donald Trump para a presidência dos EUA”. Em cena, o Papa Francisco dava entrevista coletiva, rodeado de repórteres. Respondia algumas perguntas polêmicas mais conhecidas, como “o paraíso também acolhe animais”; “casais divorciados que se casam novamente não são excomungados”; e, dentre elas, “todo o meu apoio ao Donald Trump, se Deus quiser, futuro presidente dos Estados Unidos”. Outras *fake news* que viraram cena: “Cientistas descobrem que a vacina contra o Sarampo é a responsável pelo aumento da taxa de mortalidade infantil”; e “Filho do Lula é dono da Friboi”.

Roda de conversa: as discussões renderam até o final da aula, pois foram muito polêmicas. Como partimos da partilha de leitura das cenas de improvisação e os próprios alunos que apresentaram nem sempre sabiam se a fonte escolhida era *fake news*, mídia alternativa ou mídia tradicional, só revelei quais eram depois da discussão de cada cena, já que os alunos analisaram a partir de elementos da cena em si, por meio do convencimento dos atores. Esse enfoque foi interessante, pois possibilitou uma partilha de leituras focada na linguagem teatral (análise de atuação: presença de palco, foco, vocalidades, expressão corporal, etc.), sem dicotomizar forma/conteúdo.

Em geral, os alunos se surpreenderam ao perceber que muitas cenas “fakes” convenciam mais do que as “verdadeiras”, o que rendeu ainda boas discussões sobre atuação no palco e na vida (teatro x teatralidade/espetacularidade x mentira), ética x estética, relações entre real/ficcional, manipulação no jornalismo. Uma aluna relatou:

Na cena do Papa eu achei que era fake, mas não pelo que era realmente. Pra mim, soou falso quando ele falou dos animais... Falou meio debochando... se desconcentrou... nem ele [ator] parecia acreditar no que dizia... Sem contar que é meio absurdo mesmo, pois, que eu saiba, animais não tem alma. Fiquei pensando nisso e a questão do presidente nem me chamou atenção, passou batido como verdade (Aluna, 14 anos, 9º D).

O aluno que fez o papa respondeu:

- *Foi de propósito: a gente pensou nisso, em tentar desviar a atenção de vocês pra isso dos bichos pra ficar mais fácil convencer que o papa apoiou o Trump* (Aluno, 14 anos, 9º D).

Interferi:

- Será que não é mais ou menos isso que faz quem cria e põe na rede essas *fake news*? Quem já ouviu falar na expressão “boi de piranha”?

- *Eu sei prof, é a ideia de jogar um boi no rio pra todas as piranhas o comerem, enquanto do outro lado passa a boiada* (Aluno, 14 anos, 9º D).

Questionei:

- Será que essa estratégia só é usada pelas *fake news*?

- *Não prof, no facebook acontece muito isso: fica todo mundo discutindo a cor de um vestido enquanto um monte de coisa importante acontece e ninguém dá bola* (Aluna, 14 anos, 9º D).

- *Na mídia tradicional também: isso acontece muito na rede Globo: carnaval, futebol ou o fim da novela aparecem mais do que notícias realmente importantes...*, complementou outro.

- Como as decisões políticas que acontecem na madrugada no Congresso Nacional, reforcei.

Ao ir compartilhando leituras de cena por cena, alguns alunos relutavam argumentando ter certeza que tal reportagem não era *fake*, e outros diziam não se importar em compartilhar algo falso se fosse para reforçar a sua opinião. Foi o caso da *fake* sobre o filho do Lula: “*professora, claro que a Friboi não ia estar no nome dele, ele é ladrão profissional! Mas a Friboi é dele sim*”, disse um aluno. Outro argumentou: “*pode até ser que a Friboi exatamente não seja dele, mas que ele é um bandido e assaltou o Brasil, todo mundo sabe. Então eu não me importo em ter compartilhado uma fake News quando eu sei que é por um bem maior*” (Aluno, 14 anos, 9º D). Sugeri alguns sites de checagem de notícias e pedi como

“dever de casa” que incluíssem em seus diários de bordo algumas pistas para desvendar *fake news* e manipulações nas mídias tradicionais.

O fenômeno das *fake news* em tempos de redes sociais, analisado no capítulo 1 (p.63), foi evidenciado novamente em sala de aula. Considero que trazê-lo na perspectiva estética, como material poético, possibilitou alguma desconstrução da ideia de “verdades absolutas” ou “imparcialidade” no jornalismo. Assim, tanto as *fake news* quanto as mídias tradicionais foram colocadas “em cheque”, seja pela invenção ou pela manipulação de fatos. A análise das cenas feita por uma perspectiva teatral possibilitou ainda que forma/conteúdo ficasse em destaque em prol da reflexão crítica dos estudantes-espectadores.

Essa estratégia de partir da análise de reportagens do cotidiano se alinha ao que Boal (2013, p. 17) propôs como Teatro de Jornal:

O Teatro Jornal, doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais – consiste na combinação de imagens e palavras revelando, naquelas, significados que, nestas, se ocultam. Mostra que um jornal, por exemplo, usa técnicas de ficção, tal como a literatura, porém suas: a diagramação, o tamanho das manchetes, a colocação de cada notícia dentro das páginas, etc.

O teatro Jornal serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação. Se jornais, revistas, rádios e TV's vivem economicamente dos seus anunciantes, não permitirão jamais que informações ou notícias verdadeiras revelem a origem e a veracidade daquilo que publicam, ou a quais interesses servem – a mídia será sempre usada para agradar aqueles que a sustentam: será sempre a voz do seu dono!

Assim, considero essa proposta de Boal mais atual do que nunca, pois, em tempos de *fake news*, a criticidade é resistência.

Oralidade - cenas do cotidiano: entrei nas turmas contando informalmente algum “causo” acontecido recentemente, como se a aula ainda não tivesse começado. Foram histórias inventadas ou vivenciadas por mim, desde o relato de um acidente de carro, visto no caminho para a escola, revelações de que eu estava grávida, lendas urbanas como a mulher de branco no banheiro dos professores ou fofocas inventadas sobre celebridades, como o falso anúncio da morte da Anitta. Por fim, revelei que se tratava de um jogo e pedi que tentassem adivinhar qual das histórias contadas era “verdade” e questionei o porquê de suas opiniões. Solicitei que, voluntariamente, alguém contasse uma história para a turma tentar adivinhar se era verdade ou mentira (mas tinham que escrever o nome da história e a resposta antes, num papelzinho, e me entregar), até vários alunos contarem várias histórias. À medida que contavam, eu anotava no quadro o nome da história e, durante a discussão, revelava se era verdade ou mentira.

Em um segundo momento, solicitei que os voluntários escolhessem uma das histórias “verdadeiras” já contadas e a contasse como se fosse sua. Questionei: e agora? Continua sendo verdade? “*não*”, respondiam. Por que não? “*porque não foi com ele/a que aconteceu*”. Mas quem contou foi convincente? “*sim*” e “*não*”, respondiam, dependendo da turma, cada caso ou percepção individual de cada espectador. Então, um ator é um mentiroso? Respostas variadas, até que um aluno respondeu: “*depende: se ele mentir no palco, não, mas se for na vida real, sim*” (aluno, 14 anos, 9º F). Questionei: e um mentiroso, é um ator? O mesmo aluno respondeu: “*não, porque as vítimas de suas mentiras acham que é real e não, teatro. Mas acho que ele teria facilidade de convencimento no teatro*”. Até que ponto todos nós não interpretamos em nossa “vida real”? Enfim, retomamos a discussão sobre ética/estética, convencimento do ator e teatralidades/espetacularidades do cotidiano.

Por fim, propus o seguinte jogo de improvisação: em grupos, os alunos deveriam escolher uma das narrativas contadas e adaptá-las em ações, sem o uso de palavras. Cada grupo apresentou a sua cena aos demais, em geral por mímica ou blablação. A maioria dos grupos acrescentou novos elementos às histórias, como personagens, locais, contextos de temporalidade, como o que acontecia antes e depois.

A continuidade foi realizada no encontro seguinte:

1) Reconstituição das cenas: criei uma variação do jogo “zip zap”, em que “zip” era substituído por uma palavra relacionada à aula passada e “zap” a um movimento. Fizemos uma rodada aberta sobre a aula como um todo para iniciar o “refresco de memória”. Em seguida, propus rodadas temáticas sobre cada cena que foi apresentada, a fim de que lembrassem as cenas assistidas.

2) Leitura inventiva: em círculo (sentados no chão), propus um jogo que chamei de “quem conta um conto aumenta um ponto”: as cenas de improvisação, que não tinham palavras, deveriam agora ser atualizadas para a narrativa coletiva. Assim, cada um deveria contar um pedaço da história até chegar aos últimos integrantes da roda, que deveria finalizá-la. Variação: em algumas turmas que tiveram mais facilidade no jogo propus um desafio extra: seguir a sequência do alfabeto. O primeiro a narrar deveria começar a história com a letra A, o segundo dar continuidade e iniciar sua narrativa com a letra B, e assim por diante.

3) Roda de conversa: Retomamos as narrativas contadas inicialmente pelos alunos no encontro anterior, comparamos com as inversões da mesma história contada por outro aluno e as atualizações cênicas (mímicas ou de blablação ainda apresentadas no encontro passado); comparamos com as narrativas coletivas criadas no jogo de leitura inventiva. Alguns alunos-autores das histórias iniciais reclamaram: “*professora, o fulano distorceu a minha história,*

depois a cena e teatro mudou mais ainda e, depois, quando foi pra roda, piorou: no final não tinha nada a ver” (Aluno, 9º F, 14 anos). Um aluno arremedou: *“pra tu ver, e mesmo assim a históia deles ficou bem melhor que a sua, e mais bem contada: a tua parecia mentira e a deles, pareceu verdade”*. Salientei que não se tratava de fazer juízo de valor, mas que era preciso refletir sobre autoria e “livre adaptação”, pois todo ator é também um criador, tal como o autor. Essa discussão foi interessante, pois ensaiava o que eu pretendia como processo de montagem para os espetáculos que seriam montados: mesmo utilizando um texto teatral de referência, este deveria ser apenas o dispositivo criativo para as leituras dos alunos, pois eu pretendia que as criações se configurassem a partir de suas leituras e não por uma suposta intenção de um autor.

Memes de internet: após breve jogo de preparação do ambiente pedagógico, subdividi a turma em grupos e solicitei que, rapidamente, cada grupo escolhesse um méme de internet que lhes chamasse atenção. Disponibilizei várias imagens de mémes (impressas) e solicitei que cada turma escolhesse aleatoriamente três mémes (aqueles disponibilizados ou outros que quisessem pesquisar em seus aparelhos celulares). A instrução do jogo era a seguinte: cada grupo deveria compartilhar entre si a leitura dos mémes; criar uma sequência que desse sentido a uma narrativa; construir uma cena de teatro imagem, com poses congeladas, utilizando as três imagens mémes corporificadas, organizadas e intercaladas com outras ou não. O mínimo de poses era três (os mémes) e o máximo, seis.

Foi interessante porque os grupos se apropriaram não somente das temáticas originais dos mémes, mas fizeram escolhas a partir delas e utilizaram os elementos que desejaram, desde uma crítica político/social a uma simples expressão facial, uma situação tirada de contexto ou apenas as personagens. Por exemplo, no 9º E, com o méme do Japonês da Federal⁵⁴, que era a foto de um homem engravatado com um saco de pão enfiado na cabeça seguido da frase “você pode substituir a máscara “japonês da federal” que usou no carnaval por um saco de papel, por exemplo”, um grupo iniciou a cena com um aluno que usava uma toca de lã preta, cobrindo toda a cabeça e o rosto, sendo algemado por policiais; associaram-no com o méme da repórter Gloria Maria fumando⁵⁵ (mas, na cena dos alunos, eram os policiais que roubavam a maconha do encapuzado e fumavam); e na terceira pose, a partir do

⁵⁴ Disponível em <http://aratuonline.com.br/noticias/a-queda-de-um-heroi-japones-da-federal-prende-japones-da-federal-e-internet-nao-perdoa-veja-as-reacoes/>. Acesso em: 29 dez. 2018.

⁵⁵ Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/gloria-maria-vira-meme-depois-de-fumar-cachimbo-na-jamaica-19632731.html>. Acesso em: 29 dez. 2018.

méme “bela, debochada e do bar”⁵⁶ (viralizado nas redes sociais após a circulação de uma reportagem sobre Marcela Temer, esposa do então presidente interino Michel Temer, na revista *Veja*, quando a revista a exaltou como “bela, recatada e do lar”), os mesmos policiais bebendo e brindando num bar, um pegando na bunda da garçonete, outro pisando em uma mulher que limpa o chão, ambos com uma tornozeleira eletrônica improvisada de folha de caderno. Ou seja, esse grupo organizou em apenas três imagens uma síntese do discurso dos três *mêmes*, relacionando-os com coerência, demonstrando que fizeram uma leitura crítica do material.

No 9º C, o mesmo méme do “Japonês da Federal” foi apropriado completamente fora do contexto, levando as leituras poéticas para a visualidade, transformando-o numa interessante matriz cênica: na primeira pose, um aluno utilizou uma sacola de supermercado para cobrir a cabeça e o rosto; todos anunciaram em coro “expectativa”; e o mascarado, com postura de “monstro”, perseguiu os demais que correram desesperados e congelaram. Na segunda pose, baseados no méme “troll face”⁵⁷, o “monstro” tirou o saco da cabeça e congelou, simulando a expressão facial do *méme*. Na terceira pose, todos anunciaram “Realidade” e olharam para o perseguidor, furiosos; correram atrás dele, e ele saiu correndo desesperado. Congelaram. O terceiro *méme* era de “expectativa/realidade”⁵⁸, mas também sobre outro assunto e o grupo se apropriou da estrutura desse *méme* para realizar a cena.

Encontro seguinte: desdobramentos do ensaio de resistência cultural. A aula foi realizada no auditório da escola.

1) Reconstituição das cenas: Pedi que deitassem no chão do palco e fechassem os olhos; coloquei uma música instrumental suave; fui conduzindo-os a mentalizar as partes do corpo, dos pés à cabeça, com micromovimentos, a fim de tornarem voluntários os movimentos involuntários, como a percepção da respiração. Em seguida, solicitei que tentassem se recordar do nosso último encontro: como eu entrei na sala de aula? Que roupa eu vestia? Que sons os rodeava? O que faziam os colegas? Como estava o seu humor e disposição para a aula? Com quem você se reuniu em grupo? Quais *mêmes* foram visualizados? O que discutiram? Quais *memés* escolheram e o porquê? Como organizaram os *mêmes* em cenas de teatro imagem? Se ensaiaram ou não e como foi essa preparação para apresentar a cena improvisada? Em que ordem apresentaram? Que cenas assistiram antes e/ou

⁵⁶ Disponível em: https://www.imgrumweb.com/post/BEwdBKgoe_q, Acesso em: 29 nov. 2018.

⁵⁷ Disponível em: <https://i.kym-cdn.com/entries/icons/original/000/000/091/TrollFace.jpg>, Acesso em: 29 dez. 2018.

⁵⁸ Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/expectativa-realidade/222525>, Acesso em: 29 dez. 2018.

depois de suas apresentações? Quais foram suas impressões sobre essas cenas assistidas? Quando você apresentou, observou a reação dos espectadores? Como foi? O que aconteceu antes de tocar o sinal para acabar a aula? O que ocorria em nossa aula? Então, solicitei que abrissem os olhos lentamente e dei início a uma roda de conversa.

2) Roda de conversa: Perguntei o quanto eles haviam conseguido recordar e pedi que compartilhassem essa experiência de lembrança com a turma. Aos poucos, as cenas iam sendo recordadas e umas lembranças complementavam as outras. Conversamos também sobre memória, o quanto elas nunca são “puras” ou “reais”, e relatei alguns estudos que dizem que lembramos das nossas lembranças sobre um fato, mas raramente sobre o fato em si, bem como recriamos o fato quando o lembramos. Sobre as cenas, relacionamos os memes iniciais, as corporificações dos memes e a forma como foram organizadas as sequências pelos grupos. Essa comparação rendeu em algumas turmas uma boa discussão sobre as poéticas das linguagens não verbais e elementos, como a visualidade da expressão corporal enquanto matriz para a cena: *“acho interessante como tudo pode virar teatro! Um meme, uma reportagem, uma música... antes eu me achava sem ideia quando tinha que criar alguma coisa, agora vejo tantas possibilidades”*, relatou uma aluna do 9º D.

3) Leitura inventiva: solicitei que escolhessem uma das cenas que mais lhes tivesse chamado atenção como espectadores e a transformassem em imagem bidimensional novamente, atualizando-a em forma de desenho (quadro a quadro). Esse desenho deveria ser feito no próprio diário de bordo. Alguns exemplos:

Figura 6: Desenho a partir do meme e cena “Japonês da Federal”. Aluno, 9º E, 15 anos

Figura 7: Desenho a partir do méme “Japonês da Federal”. Aluno, 14 anos, 9º C

Na minha leitura posterior dos diários de bordo, encontrei a seguinte reflexão de uma aluna:

Hoje, na roda de conversa, a [fulana] disse que ficava surpresa como tudo pode virar teatro. Eu achei meio boba a fala dela, isso pra mim já era óbvio. Desde o início do ano a professora faz tudo virar teatro: já teve filme, texto, até fake News de facebook. Mas depois que a professora pediu pra escolher uma cena e desenhar nesse diário, quando eu estava desenhando, na verdade, caiu uma ficha: o contrário disso. o teatro pode virar de tudo: quadrinhos ou desenhos, como fizemos. Acho que nunca mais ficarei sem ideias quando tiver que criar alguma coisa! Tudo pode virar tudo! (Aluna, 14 anos, 9º D).

Retomando a proposta em espiral de Marina Machado (2012), analiso que, nesta sequência de aulas, flutuamos entre as linguagens visuais e teatrais de forma imbricada, assim como pelos pilares fazer/fruir/contextualizar (BARBOSA, 2002), conforme o esquema abaixo:

Figura 8: Leitura de poéticas como dispositivo para leitura cênica

Por fim, essas experimentações de diferentes poéticas como dispositivo destinado à escrita e leitura cênica me ensinavam *como* mediar e ensaiavam a abertura de caminhos para que as montagens teatrais fossem resultado das leituras dos alunos, pois vinham sendo exercitadas no dia a dia em sala de aula, como uma formação de espectadores em processo, uma “arte do espectador” (DESGRANGES, 2010). Além disso, Marina Machado (2012, p. 9) sinaliza que “é preciso fazer circular um novo aprendizado sobre aquilo que os *performers* chamam de *work in process* (trabalho em processo). Tal como a autora, eu pretendia que os espetáculos para a Mostra de Teatro não fossem algo desconectado desses atos de leitura experimentados em sala de aula, tendo em vista que tínhamos “apresentações” cênicas em cada aula, “pois a lida entre professor aluno não acontece na dicotomia entre processo-produto” (MACHADO, 2012, p. 10).

No capítulo a seguir, descrevo a análise das dificuldades enfrentadas para a efetivação de um trabalho em que o produto não se sobressaísse ou desconsiderasse o processo, mas pelo contrário, que o próprio processo fosse entendido como “produto”, como ocorre muitas vezes na *performance*.

2.2.1.2 Processos de montagem teatral como leitura dos estudantes-espectadores

A proposta era realizar criações coletivas de um espetáculo por turma de nono ano (sete turmas no total), de texto escolhido/desejado pelos alunos, porém, com o desafio de que estes deveriam ser construídos a partir da proposição de experiências das leituras da arte e/ou do cotidiano que eram realizadas em sala de aula nos Ensaio de Resistência Cultural. O fazer teatral também é consequência e desdobramento da recepção e da leitura compartilhada: de cenas do cotidiano relatadas e analisadas pelos alunos; da análise de cenas improvisadas em jogos teatrais; de relatos autobiográficos escritos ou contados por eles; da leitura e debate sobre dramaturgias teatrais; da construção de cenas por meio de exercícios de leitura e releitura de pinturas, vídeos, reportagens, músicas, etc.

Fundamentada em Larrosa Bondia (2011, p. 229), considero que:

Pensar la formación *como lectura* implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación.

As dramaturgias dos espetáculos seriam originárias não somente de textos dramáticos, mas de todo o tipo de texto que fazia parte do universo estético dos alunos, a partir da escuta sensível (BARBIER, 1998) dos mesmos: letras de músicas, acontecimentos da vida cotidiana, filmes, memes de internet e *fake news*, poesias, piadas, contos, etc.

A escuta sensível, em princípio, me foi cara: frustrei-me quando percebi que a maioria das turmas queria representar histórias infanto-juvenis (Peter Pan, O Mágico de Oz e Alice no País das Maravilhas), demonstrando um pouco seus horizontes de expectativas mais próximas do público infantil do que adolescente. Além disso, poucos traziam relação com os acontecimentos históricos do país, com suas experiências de vida e, tampouco, com as nossas aulas de Teatro, demonstrando forte influência de uma indústria cultural cinematográfica hollywoodiana, uma vez que suas referências dessas histórias eram cinematográficas e não literárias. Em minha pesquisa de mestrado (2014), do ponto de vista de gestora de um espaço cultural, eu critico esse tipo de produção teatral: “Muitas vezes esses espetáculos são cópias de filmes de animação disneyanos montados sem nenhum cuidado técnico/estético [...]”

(MORAES, 2017, p. 70). Agora, em nome da escuta sensível (BARBIER, 1988), eu deveria me render a esse tipo de produção?

Em reunião com os bolsistas do PIBID, essa questão foi polêmica e dividiu opiniões. Uns defendiam que não deveríamos dar esse poder de escolha aos alunos, em prol da ampliação de repertórios estéticos e ampliação de leitura de mundo dos alunos. Em defesa desse ponto de vista, uma bolsista questionou:

Será que é certo a gente ignorar a situação política lá fora? As escolas ocupadas, um golpe em curso e a gente aqui fazendo “O mágico de Oz”? E todo o trabalho que viemos fazendo, de leitura de crítica, reflexão, leitura de poéticas, aonde fica? Porque não escolhemos uma opressão por turma e não falamos sobre isso? Racismo, LGBTfobia, machismo, são tantas questões importantes pra se falar em um espetáculo na escola... (Bolsista do PIBID, graduanda de Artes Cênicas, 22 anos).

Maria Lúcia Pupo (2015a, p. 80), em “Para alimentar o desejo de teatro”, alerta:

A instauração de processos de conhecimento pressupõe, entre outros aspectos, a consciência dos passos seguidos e o exame dos significados de que se revestem. Isso naturalmente não se confunde com o ato de desafiar um colar de propostas de caráter lúdico comprometidas tão somente com o bem-estar dos participantes.

A autora complementa:

Reveste-se de caráter capital, merecedor de cuidado específico por parte dos educadores, a ampliação da visão de mundo daqueles que viverão a experiência teatral, mediante a exploração de um universo simbólico rico e diversificado que compreenda textos, imagens, músicas e assim por diante (PUPO, 2015a, p. 81).

Por outro lado, a própria autora defende a potência do desejo pelo teatro, presente no título de seu livro. Essa era uma instância que já havíamos conquistado, pois, desde o início do ano, o prazer do jogo e da leitura eram fomentados em sala de aula. Nessa perspectiva, era muito bom que os alunos demonstrassem fome pelo teatro, mesmo que manifestados pelo interesse de montagem desses textos, por mais hegemônicos que pudessem parecer esteticamente. “*É muito cômodo pro (sic.) professor dizer que escuta os alunos quando eles só falam o que se deseja ouvir*”, retrucou um graduando.

De fato, quando Barbier (2007) fala da escuta sensível, trata do não julgamento, da aceitação sincera do que o outro propõe. Em nada adiantaria levar para a cena as nossas questões ou o que julgássemos importante para eles: eram eles que deveriam nos mostrar e nos dizer o que queriam dizer. Definitivamente, todos concordávamos que esse seria um caminho de retrocesso, autoritarismo, embrutecimento e verticalidade entre professor/aluno,

que ia de encontro a todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido nos ensaios de resistência cultural. A escuta e o desejo eram pré-requisitos.

Na busca por um equilíbrio entre as duas perspectivas, pressupomos que o interesse manifestado em montar essas histórias deveria impulsioná-los às leituras poéticas inventivas em processo. Estas poderiam ser uma saída pela tangente, um “ponto de fuga” de resistência por meio do desejo pelo teatro. Por esse motivo, nossos esforços passaram a focar em levar os estudantes ao encontro e à descoberta deles próprios (BONDIA, 2001), aproveitando tudo o que eles traziam como material poético, maleável, transformável por eles, pela riqueza das diversas possibilidades de leitura. A nós, mediadores, cabia a provocação, o questionamento, o estímulo à reflexão e à autonomia. Sem saber aonde ia dar, rumo a uma aventura desconhecida o resultado poderia culminar em espetáculos distantes do que almejávamos esteticamente/ideologicamente, porém, focados em potencializar o processo de aprendizagem como experiência (BONDIA, 2001). Sobre isso, Guènon (2004, p. 156) afirma: “não basta mudar as formas – embora, com certeza, seja preciso fazê-lo. É a cena que é preciso abrir, a cena como espeço prático, material [...] é preciso trazer os homens para a cena”.

Refletimos que a potência de resistência micropolítica do professor de Teatro está justamente nessas pequenas atitudes no cotidiano, nessa forma de se relacionar com o outro, que pode ser de troca de saberes sensíveis ou de imposição, de emancipação ou embrutecimento. Ninguém emancipa ninguém, pelo contrário, emancipação está intrinsecamente ligada à autonomia. Portanto, mais valeriam pequenas conquistas de leitura de mundo que fossem, de fato, conquistadas pelos alunos, do que falsas expectativas de grandes transformações.

Iniciamos o trabalho pela recepção e leitura poética dos filmes escolhidos e/ou leituras das obras literárias ou dramáticas em versões reduzidas. Aos poucos, essas leituras foram se transformando em improvisação teatral, novas leituras cênicas e flexibilização de textos. Os alunos foram trazendo material humano, atualizando as histórias e, quando percebemos, tínhamos em cada texto um contexto, em cada história um pouco da vida deles e, em suas vidas, universos de potencialidades estéticas/micropolíticas. Por exemplo, o texto com base no filme⁵⁹ “O Mágico de Oz” se transformou em “O Mágico de Pós” (fazendo alusão ao tráfico de drogas e à cocaína); “Alice no País das Maravilhas” virou “Alice no Brasil das

⁵⁹ Embora se trate de uma história originalmente da literatura, a referência dos estudantes para escolherem esse texto era o filme.

quadrilhas (e armadilhas)” (em referência à corrupção e manipulação das mídias); e “Peter Pan” para “Peter Pan do Bam-bam”⁶⁰.

Essa construção coletiva, desde os textos de ponto de partida até as suas atualizações finais, não foi planejada a partir de critérios prévios que independiam das obras, tampouco se deram de forma excessivamente relativizada: foram recriados da *relação* dos alunos com os textos iniciais e seus desdobramentos de leitura, levando em consideração tanto os efeitos estéticos produzidos nos estudantes-espectadores, durante as leituras, quanto a própria experiência de cada espectador nos atos de leituras.

O 9º G foi a única turma que escolheu um texto inicial que abordava uma opressão (LGBTfobia) a partir do filme “Azul é a cor mais quente”. Porém, quando fomos analisar coletivamente a dramaturgia e contextualizar a sua temática (relacionamento lésbico, lesbofobia, identidade de gênero, orientação sexual), percebemos que a maioria da turma optou por esse texto por causa do “efeito estético” durante a narração da colega que o propôs para a montagem: a expectativa de um beijo na boca entre duas mulheres. Alguns alunos, que “confessaram” tê-lo escolhido pela exaltação do beijo, depois demonstraram preocupação, ansiedade e até certo arrependimento em ter optado por esse texto “pelo calor da emoção”. Diante disso, fiz as seguintes perguntas: como a colega contou a história, ao ponto de deixá-los ansiosos pelo beijo? Será que a forma como ela apresentou os personagens influenciou vocês a terem essa expectativa? Se o beijo fosse entre um homem e uma mulher, causaria essa mesma expectativa? Se não, podemos afirmar que vocês não percebem um beijo lésbico com naturalidade? Por quê? Quem serão os nossos espectadores? Será que nosso público assistiria a um beijo lésbico com naturalidade? Se não, por quê? Estamos num ambiente escolar, que tipo de expectativas isso pode suscitar em nossos espectadores?

A partir dessas perguntas, discutimos sobre que efeitos estéticos gostaríamos de provocar. Contextualizamos a comunidade escolar e os alunos chegaram à conclusão de que seria interessante provocar essa mesma expectativa que eles tiveram quando ouviram a colega. Os alunos supunham que a curiosidade e a expectativa do beijo também afetariam os espectadores, que ficariam mais atentos e conectados ao espetáculo.

Além disso, discutimos sobre “quarta parede”, espaços de representação para além do palco italiano e possibilidades de participação dos espectadores durante a encenação. Programamos *a priori* que o beijo seria dado somente na cena final, e seria “resolvido” poeticamente, de forma não realista, para tentar “jogar” com a expectativa dos espectadores “a

⁶⁰ “Bam-bam é o apelido do bairro “Núcleo Bandeirante”, onde a escola está localizada. O bairro está situado próximo ao Aeroporto Internacional de Brasília.

nosso favor”: se, por um lado, queríamos instigar a curiosidade e a atenção ao longo da peça, por outro, “quebraríamos” suas expectativas ao final, com um beijo poético e simbólico ao invés de um beijo realista.

No processo criativo de construção das cenas, trabalhamos com a contação de histórias oriundas dos temas que os próprios alunos identificavam no filme: em exercício na sala de aula, pedi que refletissem sobre seu passado e contassem três histórias que tivessem alguma relação temática com o filme: uma real, vivenciada ou testemunhada por eles; outra inventada; e uma terceira mesclada, com “verdades” e “mentiras”. Os colegas deveriam ouvir as histórias contadas e tentar adivinhar qual era cada uma. No final, conversamos e percebemos que todas eram histórias tristes, que envolviam preconceito e/ou opressões relacionadas ao gênero, como LGBTfobia, machismo estrutural ou violência contra a mulher. Dessa conversa surgiu a concepção estética do espetáculo, pois os alunos optaram por mostrar o inverso: leveza, amor, naturalidade, já que o intuito era mostrar aos espectadores que um casal de lésbicas é “normal” como qualquer outro (sem estereótipos como associações à promiscuidade, por exemplo). Em outras palavras: por meio da recepção na contação de histórias dos próprios alunos, surgiram os debates sobre a LGBTfobia e a concepção estética do espetáculo.

Na construção do espetáculo “O Auto da Compadecida” (escolhido pelos alunos), a turma do nono ano “E” criou uma cena a partir da leitura da obra “Os Retirantes”, de Portinari e propôs como releitura uma cena teatral com os personagens da peça. Os alunos transpuseram para a cena uma das “crianças” da pintura, como Chicó e João Grilo, destacando a leitura de que ambos possuem a ingenuidade da criança, mas o sofrimento da fome; a outra “criança” seria o sacristão/coroinha, porque este come a hóstia sagrada escondido para matar a fome; a “mulher que segura o bebê e possui uma trouxa na cabeça” como a mulher do padeiro, grávida de outro homem (o bebê é substituído pelo cachorro morto); seu marido, o padeiro, como “o homem de chapéu”; os “pássaros pretos no céu” como o Diabo, pois prevê suas mortes e fica à espreita para levá-los ao inferno; “o homem que segura a foice”, como Severino de Aracaju, que, sentindo-se deslocado por ninguém o ajudar, mata a todos por vingança devido à opressão social sofrida.

Essa configuração surgiu depois de um debate mediado e suscitou algumas discussões, como se o padeiro e sua mulher deveriam estar na cena ou não, sobretudo por possuírem um *status* social mais elevado no enredo, já que são os donos de uma padaria. Perguntei: seriam eles então “ricos”? Quem são os “ricos” em nosso país? O que é “elite”? Esse é um conceito relativo? Como é a distribuição de renda em nosso país? Qual é a relação entre o dinheiro,

conhecimento e poder? Após a partilha de leituras e diversos posicionamentos, o grupo analisou as relações de poder entre os personagens e decidiu manter fora da cena de “os retirantes”, o coronel, o padre, o bispo, Jesus e Maria, principalmente por considerá-los mais “poderosos” e, por isso, incompatíveis à pintura. Retiraram ainda da cena o personagem Palhaço, justificando que o mesmo está “do lado de fora” da história original (narrador).

A minha mediação se deu no sentido de instigar os alunos com perguntas, mas nunca dar as respostas, e de propor a criação e leitura de cenas de improvisação através de um dispositivo de leitura. Considero que a leitura e a releitura foram bem-sucedidas, não por haver leitura certa ou errada, mas porque, por um lado, os alunos demonstraram interesse e envolvimento na atividade e, por outro, porque a realizaram com inventividade e autonomia. Se no início do processo eles traziam como única referência de construção de cenas a recepção do filme, após um mês de trabalho, pela estética da recepção, estabeleceram outras relações com a obra de Suassuna.

Para Larrosa Bondia (2011), o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal. Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não terão a mesma experiência. Experiência não se ensina. Na formação com leitura, o importante não é o texto, mas sim a *relação* com o texto. A atividade da leitura é às vezes experiência, às vezes não. Somente quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. Logo, não pretendo controlar a experiência dos estudantes-espectadores, tampouco submetê-la a uma causalidade técnica ou capturá-la a um conceito. Sequer saberei se/quem/quantos vivenciaram a experiência pela leitura. A experiência da leitura não diz respeito à decifração de códigos, mas à sua transgressão. O que me cabe, enquanto professora mediadora, é tentar estabelecer um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude.

Quando iniciamos os processos de ensaio dos espetáculos para a Mostra de Teatro, os grupos que ficavam comigo e os que ficavam com os bolsistas do PIBID foram reordenados pelo desejo de participação de cada aluno, se queria ser ator ou fazer parte da equipe técnica que criaria os elementos da encenação (cenário, figurino, etc.). A proposta era que eu e os bolsistas nos revessássemos nos grupos, de modo que todos acompanhariam as etapas da montagem e manteriam um trabalho coeso entre os dois grupos, em cada turma.

2.2.1.3 Leitura compartilhada de ensaios abertos

Na medida em que as primeiras cenas foram tomando forma, iniciamos o processo de ensaios abertos, que consistia em levar as equipes de encenação para assistir ao ensaio de sua turma. Dessa forma, tanto seria possível que as equipes acompanhassem as atualizações das cenas para criação de cenografia, figurino, sonoplastia, iluminação e maquiagem coesos ao espetáculo, quanto os elencos teriam um *feedback* do trabalho por meio da partilha de leitura dos colegas – que atuariam como os primeiros espectadores.

Conforme Oliveira (2014, p. 10),

É possível verificar a existência de várias formas de interação [com os espectadores]: através da condução do diretor, do dramaturgo, da atuação e equipe técnica e criativa, elabora-se estratégias textuais e cênicas para que o espectador possa se relacionar com a cena. Para que esse caminho de composição seja trilhado, é necessário experimentar uma dramaturgia conectada à encenação, através de ensaios abertos.

Pelos ensaios abertos é possível colocar a *relação* em evidência. Ao mesmo tempo em que provoca os estudantes-atores a refletir sobre diferentes formas de solicitar a participação, também promove a ampliação de repertórios estéticos dos estudantes-espectadores. Contudo, a autora alerta:

[...] Ao mesmo tempo, paradoxalmente, é importante ter um pensamento crítico sobre os ensaios abertos, já que, se eles ocorrem com muita frequência, podem também criar um público especializado demais e reduzir o raio de abrangência da recepção, ao invés de ampliá-lo (OLIVEIRA, 2014, p. 10).

Diante disso, limitei os “ensaios abertos” (juntando as duas equipes – elenco e técnica) em momentos pontuais ao longo do processo, intensificando-os às vésperas das apresentações. Uma das principais dificuldades nessa proposta foi que, como incentivei o debate pós-cenas ao longo de todo o processo, no final as equipes técnicas já estavam bastante à vontade para fazer críticas e às vezes propunham alterações exageradas, após apreciação do trabalho dos elencos. Essas críticas, às vésperas das apresentações, por vezes deixavam os estudantes-atores inseguros, pois já não havia mais tempo hábil para grandes modificações na interpretação e encenação.

Por fim, avalio que os ensaios abertos, principalmente quando realizados ao longo do processo, foram bastante proveitosos para os espectadores encenadores, pois, como cocriadores, pertencentes ao espetáculo, perceberam a importância inventiva de seus

trabalhos como cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, iluminadores e maquiadores; e para os estudantes-atores, pois se preparavam para os olhos do público e exercitavam a escuta pelas sugestões dos demais. Pelos ensaios abertos, o processo torna-se produto, pois as poéticas teatrais, mesmo que inacabadas, podem funcionar como novos dispositivos para o ato de leitura do estudante-espectador.

2.2.1.4 Mostra de Teatro Urso Branco: do fim para o meio

A Mostra foi realizada em outubro de 2016, final do terceiro bimestre, no auditório do CEMUB, no turno matutino, com a apresentação de dois espetáculos por manhã, de terça a quinta-feira, e um na sexta-feira, fechando uma semana de Mostra. Ao invés de programá-lo para o 4º bimestre, como eu costumava fazer, antecipei-o para o terceiro bimestre, a fim de deslocá-lo do fim para o meio, como estratégia de resistência cultural. Dessa forma, eu poderia potencializar a formação de espectadores com mediações pós-espetáculo, mesmo sem a recepção de um espetáculo profissional, mas a partir do intercâmbio de recepção dos espetáculos entre as turmas. Cada apresentação contou com duas ou três turmas na plateia, totalizando em média 90 espectadores. Cada turma assistiu a três espetáculos, conforme cronograma de recepção:

Quadro 1: Cronograma de recepção

Espetáculo / Turma	Recepção de Espetáculos por cada turma
O Homem que Enganou a Morte / 9º A	Deu a Louca em Romeu e Julieta / 9º D Azul é a cor mais quente / 9º G Alice no Brasil das Quadrilhas e armadilhas / 9º F
O Mágico de Pós / 9º B	Deu a Louca em Romeu e Julieta / 9º D Azul é a cor mais quente / 9º G O Auto da Compadecida (9º E)
Peter Pan do Bam-Bam / 9º C	O Homem que Enganou a Morte / 9º A Deu a Louca em Romeu e Julieta / 9º D Alice no Brasil das Quadrilhas e armadilhas / 9º F
Deu a Louca em Romeu e Julieta / 9º D	Azul é a cor mais quente / 9º G Peter Pan do Bam-bam / 9º C O Homem que Enganou a Morte / 9º A
O Auto da Compadecida / 9º E	Alice no Brasil das Quadrilhas e armadilhas / 9º F O mágico de Pós / 9º B Peter Pan do Bam-bam / 9º C

Espectáculo / Turma	Recepção de Espectáculos por cada turma
Alice no Brasil das Quadrilhas (e armadilhas) / 9º F	O mágico de Pós / 9º B O Homem que Enganou a Morte / 9º A O Auto da Compadecida / 9º E
Azul é a cor mais quente / 9º G	O Auto da Compadecida / 9º E O mágico de Pós / 9º B Peter Pan do Bam-bam / 9º C

Antes de cada apresentação, fiz uma breve mediação para anunciar o espetáculo que seria assistido, esclarecendo que a Mostra não era competitiva, logo, não necessitava de “torcida”. Eu disse que eles poderiam aproveitar todas as apresentações da melhor forma possível: abertos, disponíveis ao jogo que seria estabelecido entre palco e plateia (o que incluía reagir ao espetáculo quando sentissem vontade).

- “O Homem que enganou a Morte” (9º A)

Esse espetáculo foi baseado no conto “De Morte!”⁶¹, com livre adaptação de alunos do 9º A. O espetáculo manteve o recurso do narrador observador como um velho contador de piadas. Na medida em que a história ia sendo narrada, era dramatizada pelo elenco, que, às vezes, assumia a ação dramática com diálogos e, em outras, dramatizava simultaneamente à narração. Os atores fizeram coringamento (revezamento) entre as personagens. No texto, um velho senhor, dono de um bar, tinha a sua empatia e solidariedade testada por um anjo: disfarçado de mendigo, alegava sentir fome, pedia um prato de comida e era atendido pelo senhor. Para recompensá-lo pela aprovação no teste, o anjo tirava o disfarce e lhe concedia três desejos. O homem fazia pedidos bem engraçados e peculiares: 1) desejava ser o melhor jogador de damas de todos os tempos e nunca perder; 2) quem subisse na árvore em frente ao botequim só poderia descer quando ele autorizasse; 3) quem sentasse em sua cadeira só poderia sair quando ele permitisse. O anjo tentou sugerir pedidos melhores, mas o homem insistiu nesses desejos.

Alguns meses depois, a morte chegou para buscá-lo. O homem a desafiou em um jogo de damas: caso ele ganhasse, ela deveria lhe conceder mais uns anos de vida. A morte aceitou prontamente, pois tinha poderes e jamais perderia no jogo para um velho homem. No entanto, fracassou (o poder angelical era mais forte) e teve que lhe conceder mais tempo de vida,

⁶¹ LAGO, Ângela. **De Morte!** Um conto meio pagão do folclore cristão recontado por Ângela Lago e... 9. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2005.

conforme o trato. Anos depois, a morte retornou para buscá-lo. O homem lhe ofereceu uma fruta fresca tirada do pé. A morte, com água na boca para comer uma fruta fresca (ainda viva), subiu na árvore para colhê-la, mas não conseguia descer. Negociaram, então, mais vários anos de vida para que ele a libertasse. Anos depois, quando ela retornou, mais esperta para não cair nos truques do velho homem, foi surpreendida com um pedido muito simples: que ele pudesse rezar um último “Pai Nosso”. A morte pensou, avaliou e julgou o pedido inofensivo. O homem rezou tão devagar que ela resolveu esperar sentada naquela cadeira. Grudou-se e só conseguiu ser liberada após negociar a vida eterna. Dizem que até hoje esse velho anda por aí, jogando damas.

A partir da reação da plateia (sem deixar de considerar as subjetividades de cada espectador), considero que o efeito estético se aproximou de um pacto lúdico de riso, análogo ao burlesco da *Commédia Del Arte*, tanto pela comicidade da dramaturgia quanto pela interpretação, que buscava a personificação do corpo cômico, grotesco, ridículo. Investiu-se na gestualidade exagerada, com truques mímicos, caricatural, buscando o vínculo com os espectadores pela triangulação testemunhal do público, característica da comédia bufônica. Conforme Vasquez (1999, p. 265), “a base do cômico se faz presente em uma realidade humana, que por efeito do ridículo, é descaracterizada, satirizada e ironizada [...] o efeito cômico surge de algo que se espera intensamente e que se resume em um exagero”.

Com efeito, o riso parece ter contagiado espectadores tanto pela gestualidade, movimentação e improvisação dos atores (que tentavam aproveitar as “deixas” de comentários na plateia), quanto pelos elementos de encenação, como a cenografia grotesca e figurinos que reforçavam os defeitos dos personagens. Segundo Rezende (1990), tradicionalmente a comédia tem sido vista como um gênero fácil e popular, considerado por alguns atores como uma arte menor, porém, ela tem sido capaz de manter seu vínculo com o público. O autor justifica que “o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (REZENDE, 1990, p. 49). Nesse sentido, a recepção desse espetáculo foi uma aula de corporalidade, jocosidade e ludicidade.

- “O Mágico de Pós” (9º B)

A adaptação da dramaturgia foi proposta por uma aluna da turma e atualizada pelo elenco a partir de improvisações. O texto dramático se aproxima do realismo/naturalismo na interpretação, porém, a encenação propõe a ressignificação do lixo: cenário e figurinos foram construídos com materiais reciclados e/ou reaproveitados. A encenação explora uma estética

do lixo e da sujeira (com sacos de lixo, caixas de papelão, terra, pichação, latas, canos de PVC, sucatas de forma geral). No espetáculo, Oz é um grande chefe de milícia e traficante de cocaína e crack, que consegue seduzir Dorothy, uma adolescente de família rural, para a Cracolândia. Dorothy se prostitui devido ao vício e, num programa em que é agredida, mata por acidente o seu agressor ao tentar se defender. Esse agressor era um traficante intermediário, líder de uma gang que a jura de morte por vingança. Todos eram subordinados a Oz. Por isso, ela iniciou a saga em busca de falar pessoalmente com Oz, de modo a explicar o ocorrido e pedir proteção.

No caminho perigoso em meio a tiroteios, assédios, violência de todos os lados (inclusive policial) e consumo de drogas, ela conhece o Espantalho (menino de rua que nasceu viciado em crack devido ao consumo de sua mãe durante a gravidez). O menino, solitário, luta contra o vício, possui atraso de aprendizagem e é analfabeto. Seu sonho é aprender a ler, por isso decide acompanhar Dorothy para pedir a Oz um lar e a oportunidade de frequentar uma escola. Outro acompanhante que aparece no caminho é o Homem de Lata, assassino de aluguel, que também buscou Oz para pedir que o aposente, pois cansou dessa vida sem coração. Por fim, conhece o Leão, um policial disfarçado de usuário, que odeia a profissão, tem medo de tudo, mas não tem coragem nem para se assumir policial, nem para mudar de profissão. Os desafios que surgem no caminho até o encontro com Oz ensinam mais do que qualquer ajuda que o mágico pudesse oferecer.

O espetáculo, com estrutura aristotélica, possuía cenas que provocaram em muitos espectadores uma descarga emocional por conta da empatia e identificação com os personagens. Além disso, as analogias atualizadas pelos alunos foram bastante criativas e instigaram a curiosidade e a leitura de metáforas pelos espectadores. No *clímax*, conquistou-se um silêncio total na plateia, momento raro com estudantes-espectadores.

- “Peter Pan do Bam-bam” (9º C)

A atualização da literatura e do filme “Peter Pan” para o teatro “Peter Pan do Bam-bam” (apelido popular de Núcleo Bandeirante - bairro em que está localizada a escola CEMUB) se deu tanto pela livre adaptação dos alunos do Bam-bam quanto porque esse é o bairro ao lado do aeroporto internacional de Brasília e convive com os “rasantes” e ruídos de avião cotidianamente. O espetáculo explorou esse contexto, que afetou o imaginário lúdico dos estudantes desde a infância, conforme relatos. Em “Peter Pan do Bam-bam”, três irmãos, aos cuidados da irmã mais velha, dormem no aeroporto e perdem o voo para ir ao encontro de

seus pais. Uma comissária de bordo (Sininho) direciona-os para outro voo, que teria conexão na ilha Terra do Nunca e eles aceitam. Durante o voo, o contrabandista Capitão Gancho e seus capangas imobilizam os comissários de bordo e assaltam a todos. O piloto é obrigado a fazer um pouso forçado do outro lado da ilha, dominada pelo Capitão Gancho, líder do tráfico de fadas (alusão ao tráfico de pessoas) e maior contrabandista internacional de pó de pirlimpimpim.

O espetáculo transitou no universo dramático do realismo fantástico, fabuloso ou maravilhoso, em uma história cheia de magia, personagens encantados e analogias a serem lidas a partir do horizonte de expectativas de cada espectador. Tanto a interpretação quanto a encenação davam verossimilhança interna ao fantástico e ao que é supostamente irreal ou impossível de acontecer factualmente. Segundo Weigert (2012, p. 50), o fantástico está condicionado à ocorrência de “acontecimentos estranhos”, que são apresentados de forma que não sejam exteriores à linguagem utilizada e que integrem o leitor ao mundo dos personagens. A autora complementa: “A ordem espacial e temporal atua sobre as entidades concretas e abstratas, mas sob o controle de instâncias míticas e mágicas” (WEIGERT, 2012, p. 2). Para ela, os efeitos fantásticos, assim como os cômicos, são fenômenos da percepção. Assim, talvez, o que tenha tornado esse gênero tão atraente para os espectadores (e atores) esteja sintetizado por Dravet (2013, p. 80), quando diz que o escritor “tem a capacidade de extirpar as pessoas de seu cotidiano conhecido e previsível, para mergulhá-las em novos mundos, universos descritos com tal maestria que a leitura mais se parece com uma viagem a outros tempos, outros lugares, outras realidades”.

Misturando o real e o irreal de forma praticamente imperceptível, como se o irreal fosse factual, o Realismo Mágico apresenta um recurso estilístico que insere o leitor em um texto participativo, em que o processo de significação textual depende deste, através de sua capacidade de dar sentido aos elementos fantásticos presentes na leitura.

- “Deu a louca em Romeu e Julieta” (9º D)

Sátira de Ricardo Elias a partir da dramaturgia trágica “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, atualizada pelos estudantes em jogos de improvisação com blablação. Por meio desses jogos foi produzido material estético de “dublagem” para exagerar ainda mais as cenas. Nesse espetáculo, o romance de Romeu Montéquio e Julieta Capuleto acontece na atualidade, em prosa coloquial, com algumas pitadas de deboche do texto original, como a repetição de “Romeu, ohhh, Romeu! e Julieta Ohhh Julieta!”. As famílias são brigadas por recalques e

futilidades que são ridicularizadas. A falsa cicuta é bebida por Romeu e Julieta e se transforma em *quiproquó* cômico, fazendo os dois apaixonados acordarem/acharem que o amado está morto e beber cicuta falsa novamente, por repetidas vezes, até um enjoar da cara do outro e se desapaixonarem. No final, nenhum morre, Julieta vai curtir sua liberdade e Romeu casa-se com o pai de Julieta, formando uma mesma família, os Capuletos e os Montéquios se reconciliam.

No espetáculo foi inserido um narrador observador que narrava a introdução das cenas, observava as dramatizações do lugar e fazia alguns comentários cômicos durante a representação, que ocorria ora em mímica, ora em blablação. Inicialmente, a estrutura do texto original de Romeu e Julieta era mantida, porém, exagerando na interpretação para torná-la inverossímil (com referência às novelas mexicanas). Ao seu lado ficavam os intérpretes, que aos poucos iam distorcendo a história até torná-la uma versão satirizada. No final, os atores correspondiam à história traduzida, modificando-a completamente.

O efeito risível foi alcançado em grande parte da plateia, que demonstrava estar se divertindo com a versão cômica da famosa tragédia. O riso era alcançado principalmente pelo efeito *quiproquó* dos dubladores, ou seja, quando a cena vista era uma, mas ocorria o “engano” por parte dos intérpretes e a dublagem era completamente distorcida.

- “O Auto da Compadecida” (9º E)

Foi realizado extenso trabalho de mesa (a partir da leitura inventiva de “Os Retirantes”, citado na p. 134). Os alunos também assistiram ao filme, leram a dramaturgia original de Suassuna, analisaram e experimentaram o ato de leitura pela manipulação dos parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre), a fim de atualizá-lo na voz, torná-lo expressivo.

A dramaturgia original foi escrita em 1955 por Ariano Suassuna. A peça é dividida em três atos e a ficção ocorre no sertão nordestino. Na trama, os amigos João Grilo e Chicó usam da inteligência e esperteza para contornar problemas relacionados à fome, à seca, à violência e à pobreza, tentando sobreviver num ambiente hostil e miserável. Foi o único espetáculo que utilizou o texto na íntegra, fazendo apenas cortes, pois a turma gostou muito do texto e optou por não alterá-lo. Por outro lado, como se trata de um texto extenso, não havia tempo hábil para prepará-lo na íntegra e os alunos não concordaram em apresentar somente algumas cenas, como resultado de exercício. Por fim, optamos por apresentá-lo em forma de leitura

encenada, com dramatização de algumas cenas alternadas com bonecos de palito e teatro de sombras.

A proposta de leitura encenada foi produtiva para a turma que apresentou, porém, não foi bem recebida pelos espectadores, que demonstraram desconcentração, conversando e/ou dormindo na plateia. Apesar do processo criativo ter sido potente, o resultado estético não correspondeu às expectativas, nem da turma que realizou o trabalho e nem do público. Algumas falhas técnicas como o tamanho da empanada construída pela equipe de cenografia para o teatro de palitos/sombras (aproximadamente 50 cm de largura) dificultou a visibilidade dos espectadores. Além disso, à medida que os estudantes-atores foram percebendo a reação do público, foram ficando constrangidos e diminuindo a potência de voz, tornando alguns personagens inaudíveis. Muitas marcações convencionadas em ensaios acabaram sendo suprimidas pelo nervosismo generalizado. Analiso também que houve um choque entre o horizonte de expectativas dos espectadores (pela forma de leitura encenada e pelo texto “na íntegra” sem adaptações), que contribuiu para o abandono da obra durante a recepção e para a não experiência estética que parece ter sido generalizada.

- “Alice no Brasil das quadrilhas (e armadilhas)” (9ºF)

Releitura de Alice no País das Maravilhas, “Alice no Brasil das Quadrilhas” foi escrito por uma aluna, em alusão ao contexto político e às ocupações de escolas públicas em todo o país. A atualização do texto foi polêmica, pois a turma era bastante polarizada entre “coxinhas e petralhas”. Por fim, a partir da criação coletiva com base em pesquisas e jogos de improvisação e mediação dos bolsistas do PIBID, a turma fechou o texto como “Alice no Brasil das quadrilhas (e armadilhas)”, a fim de contemplar a todos.

Alice era uma menina alienada que vivia na frente da TV. Nas redes sociais, publicava tudo sem ler e vivia compartilhando *fake news*. Certa vez, um coelho apareceu e lhe ofereceu um chá: era um chá de teatro, cinema, música e livros. A menina foi ficando zozza até que caiu num buraco: era o “buraco mais embaixo”. Se sentia pequena, tudo era gigante. Ia passando e vendo políticos com dinheiro na cueca, malas de dinheiro, cheirando e vendendo cocaína. Se sentia cada vez mais pequenina quando via crianças passando fome, miséria, pobreza. Passou por professores algemados e emudecidos; índios sem terra, negros escravizados. Passou ainda por um hospital congelado e uma escola congelada. Até que apareceu um chapeleiro e lhe ofereceu chá com bolo. Alice olha para o espelho e começa a ver um monte de Alices iguais a ela. As várias Alices dão as mãos e começam a crescer.

Multiplicam-se. Marcham em coreografia ao som de *Another Brick in the Wall* (do Pink Floyd), se rebelam, tiram o avental de “Alice”, mostrando o que estava escrito por dentro dele: “Bela, recatada e do lar”⁶². Jogam os aventais na plateia, pois na camisa tem uma letra. Posicionam-se lado a lado e as letras, juntas, revelam a palavra OCUPAÇÃO e termina a coreografia. Então, entra um gato sorridente e diz: “você precisam enfrentar a rainha de copas...”. Alice pergunta: quem é a rainha de copas? O gato, confuso, diz: é ela! Não, é ela! (e aponta pra várias pessoas da plateia). As Alices se dividem ao meio e enquanto um grupo de Alices grita “Fora, Rainha de Copas! Fora!”, o Outro grupo a defende, dizendo que aquela não é a verdadeira rainha de copas e que tudo não passa de um golpe. Entra uma personagem pedalando em uma bicicleta, com uma coroa e uma faixa presidencial. Todos os personagens perguntam em coro: “será ela a rainha de copas?”. Uma Alice grita: “é ela sim, abaixo a rainha de copas!”. Várias Alices vão atrás, batendo panelas. Enquanto a suposta rainha corre assustada, uma metade das Alices comemora (Tchau querida!) e a outra metade demonstra indignação e tristeza. Todos saem e entra um vampiro, ao som do Hino Nacional, pedalando e gritando a todos: cortem-lhe as cabeças! Todos caem mortos. Por fim, Alice acorda de um sonho ruim, deitada em frente a TV.

A estética também transita pelo teatro épico/narrativo, com personagens bizarros que, deslocados de sua imagem original, provocam certo estranhamento e convocam à reflexão e à leitura de metáforas. Os espectadores ficaram bastante envolvidos, fazendo comentários de suas leituras às analogias durante a recepção: “*aquela é a Dilma*”; “*só pode ser o Temer*”, diziam enquanto assistiam.

- “Azul é a cor mais quente” (9º G)

O título do filme foi mantido, apesar da livre adaptação, a fim de manter a expectativa dos espectadores próxima da reação inicial dos atores. No espetáculo, com cenas que se passam na escola e na casa da protagonista, a adolescente Adele, de 15 anos, descobre na cor azul dos cabelos de Emma, sua colega da escola, a primeira paixão. Sem poder revelar a ninguém seus desejos, ela vive o conflito sobre a própria aceitação, nega o que sente e acaba magoando Emma ao afastar-se para manter as aparências com os familiares e a escola. Em processo de autoconhecimento, busca se aceitar como lésbica, mas, para isso, precisa

⁶² Em referência à reportagem machista que a revista *Veja* fez em abril de 2016 sobre a “quase 1ª dama” Marcela Temer, esposa do vice-presidente Michel Temer, com grande repercussão midiática e crítica feminista. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>.

enfrentar o preconceito de sua família e o conservadorismo na escola. No final, declara-se em público para Emma, que percebe o seu amadurecimento e aceitação. Ela a perdoa e se beijam. Esse espetáculo explora os contrastes das palhetas de cores frias x quentes, em referência ao título do filme e para suscitar a leitura de metáforas na luz. A cena final (beijo lésbico) utiliza-se do recurso de teatro de sombras.

Nesse espetáculo, a participação dos espectadores foi convocada fisicamente, literalmente, desde a primeira cena, que acontecia no espaço ficcional de uma sala de aula. No palco, havia apenas um quadro negro, uma mesa e uma cadeira de professor. Os estudantes-espectadores que atuavam na cena se misturaram com os estudantes-espectadores que assistiam, antes do início da peça, sentando em lugares aleatórios na plateia. A cena começava com a personagem “Professora” entrando na sala de aula e fazendo a chamada em seguida. À medida que os atores disfarçados respondiam à presença da plateia, os espectadores começaram a responder também. Ao final, a plateia respondeu em coro: “presente!” (e riu). A personagem “Professora”, que era autoritária, improvisou um “chilique” e mandou dois espectadores “reais” saírem de sala para a direção. Um “entrou no jogo” e saiu (depois voltou), o outro se recusou a sair. Ela desceu do palco, pegou o aluno “pela orelha” e o retirou. As pessoas ficaram em dúvida se era programado ou improvisado, se o rapaz que saiu era ator ou espectador. Em seguida, a cena seguiu como ensaiada, com os atores disfarçados “se revelando” atores. Instaurou-se uma espécie de convenção de participação, que permaneceu mesmo nas outras cenas que ocorriam somente no palco.

Em suma, avalio que tenhamos conseguido em todos os espetáculos da Mostra, mesmo que em diferentes níveis, a partir do ato de leitura poética das obras originais, provocar a criação cênica dos estudantes-espectadores. As poéticas dos alunos foram evidenciadas nas estéticas dos espetáculos, configurando-se como leituras das obras originárias. Essas leituras marcaram presença nas “livres adaptações”, que se afastaram do risco previamente temido (de cópias malfeitas de filmes). Para alcançar esse resultado, considero que, mesmo que tenha havido uma “quebra” indesejada no processo criativo pela seleção dos textos originais, o trabalho inicial tenha se materializado de alguma maneira em seus corpos.

No final de cada dia de espetáculo da Mostra, foram realizados os bate-papos mediados entre as duas turmas que se apresentaram no dia, fortalecendo o intercâmbio entre as turmas. Nesse momento, as equipes técnicas também puderam falar sobre o processo criativo de seus trabalhos e discutiu-se sobre os possíveis efeitos estéticos e as reações do público observadas por eles.

Ao longo da Mostra, no decorrer da semana, observei que a participação dos espectadores foi provocada em diferentes níveis, dentro da medida do possível, em um palco italiano: pela forma de ação (literalmente) em alguns espetáculos, como, por exemplo, em “Azul é a cor mais quente”; pelo distanciamento crítico, como em “Alice no Brasil das Quadrilhas (e armadilhas)”; pelo pacto lúdico estabelecido em “O homem que enganou a morte”, “Peter Pan do Bam-bam” e “Deu a louca em Romeu e Julieta”, conquistando o contágio do riso e a leitura participativa de significação de analogias.

Esses diferentes níveis de convite à participação influenciaram diretamente à receptividade do público e, certamente, à experiência estética. A partir da rejeição do público pela leitura dramatizada de “O Auto da Compadecida”, percebi que, para além das falhas técnicas (que ocorreram também em outros espetáculos, mas que não comprometeram a relação com o público), a participação está relacionada também aos diferentes níveis de atualização dos textos, pois, quanto mais atualizados aos contextos dos alunos, mais atendiam aos seus horizontes de expectativas e, conseqüentemente, mais despertavam o interesse de quem os assistia. Esse fenômeno, por um lado, contribui para o não abandono do ato de leitura durante a recepção, mas, por outro, não necessariamente provoca a quebra e ampliação do horizonte de expectativas e de repertórios estéticos.

Conforme Iser (1996, p. 11), “o texto literário é uma reação do autor ao mundo e ganha caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida”. Nesse sentido, a montagem do texto original “O Auto da Compadecida” já se configura numa atualização, pois, ao ser desejado pelos alunos que o apresentaram, foi posto em fricção com os seus horizontes de expectativas e concretizado pelo ato de leitura dos mesmos. Eagleton (2003, p. 105) reforça essa ideia quando analisa que “para a teoria da recepção, o leitor ‘concretiza’ a obra literária, que em si mesma não passa de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página” e, por fim, será novamente atualizado na percepção de cada espectador, no ato de leitura cênica. Considero que a atualização do texto sempre será realizada, tanto pelo diretor (como o primeiro espectador) quanto pelos atores que o atualizam pelos seus corpos e pelo espectador, que, por fim, o concretiza como acontecimento.

No entanto, esses diferentes níveis de atualização funcionam como uma espécie de atendimento aos horizontes de expectativas, que influenciam na receptividade do espectador e no prazer pela recepção. Esse atendimento de horizontes pode acarretar na sua ampliação de horizontes e na experiência estética ou, pelo contrário, ser somente mais do mesmo. Essa subjetividade da experiência estética, que é individual e impossível de se observar “a olho

nu”, foi investigada mais a fundo nas mediações pós-espetáculos, a partir da expressão dos alunos em leituras inventivas, curiosidades, relatos e depoimentos. No entanto, ainda assim não é possível mensurar.

2.2.1.4.1 Mediações pós-espetáculo

O encontro seguinte após a mostra foi destinado à partilha de experiência sobre as próprias montagens em cada turma, com elenco e equipe de encenação reunida, com autoavaliação e coavaliação⁶³. Foi o momento de “lavar a roupa suja”, como os alunos diziam. Na roda de conversa, cada aluno relatou como se sentiu, a sua contribuição em todo o processo e no dia da apresentação. Pedi que autoavaliassem individualmente os seus empenhos e esforços, numa escala de 0 a 10; e, por fim, em algumas turmas, abri espaço de réplica da turma; em outras, solicitei a coavaliação secreta.

Extraindo feriados, semanas de prova e outras atividades que ocorreriam em horário de aula, teríamos mais quatro encontros (aula dupla) ao longo do 4º bimestre com cada turma, quando seriam realizados os ensaios de prolongamento a partir das recepções teatrais. Assim, nesse bimestre, as aulas de arte não focaram mais nos ensaios de resistência cultural e/ou nas montagens realizadas por eles, mas nos desdobramentos das recepções teatrais a partir das mediações pós-Mostra de Teatro.

Como cada turma assistiu a três espetáculos, organizei uma mediação para cada apresentação, em um encontro de aula dupla, que foi realizado nas respectivas turmas que os assistiram (totalizando três aulas). Baseei-me metodologicamente nos ensaios de Prolongamento de Desgranges (2011), mas me apropriei de alguns caminhos que considerei profícuos dos Ensaios de Resistência Cultural, como os jogos de reconstituição do texto (refrescos de memória). É importante salientar que, quanto mais distante da data da apresentação fosse realizada a mediação teatral com determinada turma, mais eu investia nos refrescos de memória, portanto, o planejamento era variável de turma para turma. Outro aspecto que influenciou nessa variação foi a seleção de ângulos de ataque, pois, conforme a direção que as rodas de conversa seguiam, solicitavam-me diferentes motes para os

⁶³ Inicialmente, tive receio de abrir a autoavaliação para réplica da turma, pois temia colocar uns alunos contra outros e desconstruir todo o trabalho de grupo conquistado: de cooperatividade, colaboratividade, parceria, solidariedade, alteridade. Por esse motivo, nas turmas em que eu percebia as relações mais sólidas, maduras, realizei a coavaliação oral, “cara a cara”; e nas turmas em que as relações entre alunos eram mais frágeis, foi realizada a mesma avaliação de forma secreta (após a autoavaliação, os colegas se avaliavam com uma nota de 0 a 10, em uma folha de papel que era entregue a mim no final).

planejamentos seguintes. A seguir, apresentarei os eixos de trabalho desenvolvidos por espetáculo.

- “O Homem que Enganou a Morte” (9º A)

Espectadores: turmas D, G e F.

Ângulos de ataque: narrativa/oralidade (contação de piadas); dramatização para a comicidade bufônica. É importante destacar que nos ensaios do elenco foram realizados exercícios de expressão corporal com máscaras neutras, a fim de que os atores exagerassem no gestual para se aproximarem da interpretação bufônica. Assim, a proposta era se aproximar nesse ensaio de desmontagem dos exercícios de montagem realizados pelo elenco.

1) Jogos de reconstituição do texto: todos em círculo (em pé). Uma pessoa ao centro, com uma máscara neutra, deveria fazer um gesto que lembrasse o espetáculo. Todos, em seguida, deveriam mimetizar. A máscara era oferecida a outra pessoa, que a substituía ao centro e propunha outro gesto do espetáculo, e assim sucessivamente. Depois a máscara era retirada. O jogo seguia com a mesma estrutura, porém, a partir de uma atualização de um gesto e uma palavra do espetáculo.

2) Jogo de Improvisação: sentados em roda, pedi que um voluntário contasse uma piada sobre morte ou afins. Em seguida, a piada era repetida, mas agora com outros voluntários que deveriam ir ao centro, colocar as máscaras neutras e dramatizar a piada simultaneamente à contação. Depois, pedi que outro grupo fosse ao centro e representasse a mesma piada, agora sem as máscaras e sem narrador (apenas pela ação dramática, podendo haver diálogos ou não).

3) Roda de conversa: breve contextualização da *Comédie del arte* e da comicidade bufônica. Perguntas: o que aconteceu corporalmente quando neutralizamos nosso rosto e/ou nossa voz em cena? “*a gente tinha que pensar em outras maneiras de se comunicar, como um cego, que acaba ouvindo melhor*”, disse uma aluna. E quando a máscara era retirada? “*o corpo voltava a se expressar pouco*”, respondeu outra. Que diferenças vocês observaram nas três formas de contar a mesma piada? “*na primeira só tinha graça quando a piada era boa e bem contada*”; “*Na segunda a gente já conhecia a piada, que deixava ela sem graça, mas o povo perdido no meio tentando encená-la de forma exagerada deixou engraçado de novo*”; “*Na terceira ficou legal quando o corpo exagerado foi mantido. Quando ficava murcho perdia a graça*” (Alunas, 14 anos, 9º F). Que efeitos foram provocados em vocês, espectadores, em cada caso? “*riso ou achar sem graça*”, respondeu um aluno. E no

espetáculo “O homem que enganou a Morte”, quais desses recursos foram utilizados e em que momentos? *“A morte tinha uma maquiagem que parecia máscara”*; *“o homem principal tinha os gestos bem exagerados e isso deixava ele bem engraçado”*; *“a história era engraçada, devia ser também uma piada”* (Alunos, 14 anos, 9º D). Que efeitos eles provocaram em vocês? *“Eu ri muito”*; *“eu achava meio idiota demais, quase não ri”* (Alunas, 14 anos, 9º F). Quais cenas vocês acharam mais engraçadas? *“quando ele ficou grudado na cadeira foi muito engraçado”*; *“também achei essa parte”*; *“difícil, porque até o jeito dele andar e falar era engraçado”*; *“não achei nenhuma”* (Alunas/os, 9º D). Como eram as expressões corporais dos atores nessas cenas? *“bem exageradas”*; *“caricatas”*; *“desengonçadas”*; *“atrapalhadas”*, *“dava pra ver que não era o jeito deles, mas dos personagens”*, responderam em diferentes turmas.

4) Leitura inventiva: tendo o espetáculo como referência, criar uma forma diferente e engraçada de enganar a morte. Pode-se utilizar uma das três formas (narrativa, dramática ou ambas), buscando a comicidade. Apresentação das cenas. Alguns exemplos inventivos. No 9º G, uma dupla encenou o homem e a Morte: o homem pediu para ir ao banheiro antes de ser levado por ela. Após evacuar, espalhou o próprio cocô por todo o seu corpo. Quando voltou, disse à morte: *“você perdeu viagem. Escorreguei no tapete, caí dentro do vaso e morri afogado na minha própria bosta. Quer conferir? Põe o ouvido aqui, no meu coração e veja como ele não está mais batendo”*. A Dona Morte, com nojo, não quis encostar seu rosto no peito cheio de merda. Acreditou e foi embora. O riso dos estudantes-espectadores foi generalizado. Outro exemplo interessante (9º F): em um grupo com quatro integrantes, um era um narrador-personagem (diabo), e os demais, a Morte, o Homem e um gato. A cena iniciava com o narrador falando para o público que estava cansado da incompetência da Morte, que agora ele iria vigiá-la pessoalmente, e se ela fosse enganada mais uma vez, seria demitida. Pedia silêncio para os espectadores: *“shiiiiiih, ela não pode saber que estou espiando, fiquem quietos”*, e ficava escondido observando. Então entrava o Homem, bem velho (corporalidade exagerada), chamando o seu gatinho e servindo-o de leite. O gato usou uma máscara neutra e também exagerava propositalmente na expressão corporal. Enquanto o acariciava, a Morte chegou falando: *“vim te levar pro inferno de uma vez por todas. E você não me engana mais!”*. O velho homem respondeu: *“Não te engano mais? Duvida?”*. Tirou um vidro de veneno do bolso, colocou no leite do gato, que, em seguida, o bebeu, caindo mortos o velho e o gato. A Morte gritou indignada: *“nãããooooooooo faça isso, esse trabalho é meeeeeuuuuu”*, mas já era tarde. O Diabo entra em cena, pega o velho e o gato pela mão e diz: *“vocês podem ir indo, o caminho do inferno é por ali”*. Depois, humilha a Morte,

chamando-a de incompetente e a demite. O homem e o gato ficam de longe rindo e debochando da Morte, que sai indignada. Os estudantes-espectadores aplaudiram forte e ouvi o comentário de um espectador, empolgado: *“uaauuu, arrasaram! Este final foi melhor do que o da peça!”*.

- O Mágico de Pós (9º B)

Assistido pelas turmas D, G e E.

Ângulo de ataque: a estética visual e sonora do lixo, pois, no processo criativo do espetáculo, o 9º B partiu da ressignificação do lixo em improvisação teatral para chegar na constituição final das cenas.

1) Jogo de reconstituição do texto: utilizei os próprios elementos do cenário como mote para o refresco de memória: sacos de lixo, chinelo velho, caixas de papelão, sacolas plásticas de supermercado, potes diversos (caixas de leite, potes de iogurte etc.). Esses materiais foram espalhados na sala de aula no horário do intervalo, antes dos alunos entrarem. Dividi a turma em dois grandes grupos e propus uma “caça ao tesouro” em cinco minutos: eles teriam que garimpar os objetos cênicos de “O Mágico de Pós” e colocar em um “montinho” por grupo no centro da sala. Aquele grupo que reunisse mais material seria o vencedor. Cada material “errado” anulava um correto, a fim de que não saíssem coletando qualquer coisa, mas realmente exercitassem a memória visual do espetáculo. A partir dos dois montinhos, fomos fazendo a contagem de pontos ao mesmo tempo em que discutíamos sobre a pertinência do objeto e em que tempo/espço ele se encontrava no espetáculo. Esse momento funcionou também como uma espécie de roda de conversa, pois compartilhamos as leituras do espetáculo a partir da leitura do lixo.

2) Sequência de jogos para leitura inventiva (foram realizados previamente pelo elenco do espetáculo em processo criativo das cenas):

- Ressignificação de objetos: em círculo e em volta do monte de lixo, cada um deveria ir ao centro, escolher um ou alguns objetos e ressignificá-lo a partir de uma nova função dada em ação dramática.

- Em um segundo momento deveriam explorar as sonoridades do lixo: cada um deveria entrar na roda, escolher um objeto do lixo e propor um som que pudesse ser repetido constantemente. Em seguida, cada um entrava e compunha outro som em interação com o anterior, e assim sucessivamente, até que todos compusessem uma paisagem sonora.

- Em grupo, a partir da ressignificação do lixo (tanto visual quanto sonora), os alunos deveriam recriar ou propor uma nova cena para espetáculo: Onde? Na estrada de pedras amarelas (rumo a Oz); Quem: Dorothy, Homem de Lata, Leão e Espantalho (e quem mais quisessem criar); O que? Eles deveriam inventar.

- Leituras inventivas: Apresentação das cenas. Destaco a cena proposta por um grupo no 9º G, em que quatro alunos fazem a Dorothy, Espantalho, Leão e Homem de lata, andando a caminho de Oz. Nesse caminho, o Espantalho (menino de rua) arrebenta os chinelos e começa a queimar os pés nas pedras quentes. O homem de lata (assassino de aluguel) o chama de fresco e o sacaneia, mas os pés do menino começam a formar várias bolhas e ficam em carne viva. Dorothy tenta carregá-lo no colo, mas, muito magra, não consegue. O Leão tenta colocá-lo na garupa, mas fica com muito medo de cair e trava (não consegue andar). Então, o homem de lata, que buscava um coração, acaba se comovendo e decide carregá-lo. O menino lhe agradece com um abraço. Ele, no início, hesita, mas, logo em seguida, o abraça também.

Outro exemplo de leitura inventiva interessante foi uma cena realizada pelo 9º E: o grupo se subdividiu em dois, enquanto uns faziam a sonoplastia da cena com os materiais disponibilizados no jogo anterior, o outro encenava as quatro personagens de olhos vendados, no caminho de pedras, rumo a Oz. Colocaram uns sacos de lixo no chão para trilhar o caminho e, sem enxergar, guiados pelos sons, os quatro improvisavam andando, agarrados uns aos outros, tentando não perder o trilho. Nesse trajeto, reagiam aos sons propostos pela sonoplastia: sons de “tiro” (se deitavam no chão); sirene da polícia (se escondiam); gritos de gente sendo violentada (se abraçavam); e assim por diante.

1) Roda de conversa: Comparação entre as cenas criadas em jogo de improvisação e as cenas do espetáculo: *“Achei que a cena do homem de lata entrou bem no espírito da peça, pois ele busca um coração sem perceber que a resposta estava dentro dele. Acho que essa cena complementar bem a peça, se desse mais umas ensaiadas, claro”* (Aluna, 14 anos, 9º G). *“Algumas cenas fizeram como na peça, as coisas vinham do lixo e da sucata. Achei isso bem bacana, deixou as cenas mais criativas... mais teatrais, mesmo”*; *“gostei muito da cena de olhos vendados, eles fizeram tipo um jogo mesmo na cena, acho que dá pra fazer isso também numa próxima apresentação. [...] Acho que fica mais... espontâneo? Não. surpreendente? Não. Ai... Não sei a palavra... enfim, pra mim, convence mais”* (Alunas, 14 anos, 9º E).

- Peter Pan do Bam-Bam (9º C)

Assistido pelas turmas A, D e F.

Ângulo de ataque: O lúdico e o fantástico em cena. Aproximação do processo criativo do elenco, a partir das memórias de infância e fantasias, histórias de mistério, ludicidade. Aula no pátio.

1) Reconstituição do texto: introduzi a aula pedindo que cada um anotasse a primeira palavra que lhe viesse à cabeça sobre o espetáculo (podia ser nome de personagens, lugares, objetos, qualquer coisa). Recolhi os papeizinhos dobrados e reservei. Depois, disse que faríamos um retorno à infância e o quanto a teatralidade estava presente nas histórias, jogos e brincadeiras infantis. Levei um livrinho infantil com a história resumida do Peter Pan e li para a turma. Pedi que ouvissem tentando lembrar do espetáculo e as relações entre ele e a história original. Após o término da leitura, abri uma roda de conversa sobre as relações do Peter Pan do Bam-bam e a história lida. Os alunos compartilharam suas leituras e analogias: *“o navio era o avião”*; *“devem ter se baseado em Lost, pois cai um avião em uma ilha perdida e coisas impossíveis acontecem nesse lugar”*; *“Capitão Gancho era traficante e o pó de pirlimpimpim era cocaína”*; *“não, pra mim capitão Gancho era contrabandista de fadas e o pó de pirlimpimpim era um pó mágico mesmo e muito valioso”*; *“não aparece o jacaré que come a mão dele; mas o som de relógio aparece em vários momentos, devia ser o jacaré por perto”*; *“pra mim o som do relógio era pra dizer que o tempo estava passando rápido”* (Alunos/as, 9º A, 14 anos). Aos poucos, eles lembravam simultaneamente do espetáculo e compartilhavam suas leituras de metáforas.

2) Sequência de Jogos para leituras inventivas:

- Preparação do ambiente/aquecimento: após esgotar a discussão, perguntei de que brincaram na infância. Tive que ir afunilando a pergunta para os jogos coletivos, pois eles eram pouco citados (exceto futebol, o que mais aparecia eram jogos eletrônicos). Aos poucos, os jogos e brincadeiras coletivas foram surgindo, mesmo que, muitas vezes, fossem brincadas somente em ambiente escolar. “Queimada”, “pular corda”, “pique-pega” e “esconde-esconde” foram as brincadeiras mais citadas. Fizemos uma rodada de aquecimento com alguns desses jogos (os mais citados em cada turma), a fim de aquecer o corpo e estabelecer um clima de ludicidade.

- Jogo “pó de pirlimpimpim” (adaptação do Jogo do Troca): jogo de improvisação instantânea (sem tempo de combinar sequências ou ações). Uma dupla de participantes tinha que criar uma cena a partir da sugestão “quem”, “onde” e “o que” dos espectadores. Iniciavam

a cena e toda vez que eu dizia “pó de pirlimpimpim”, os alunos tinham que transformar a última coisa que disseram ou fizeram na cena por outra coisa.

- Sentamos em círculo, perguntei quem viveu a infância no Bam-bam e o que fantasiavam com os aviões quando criança. Partilhei também minhas experiências e fantasias de infância. Alguns alunos também compartilharam histórias lúdicas com aviões: *“eu já sonhei que caía um avião no telhado da minha casa”*; *“eu ficava imaginando como deve ser legal voar, me imaginava lá dentro. Até hoje nunca voei”*. *“Eu já andei de avião, mas não achei graça. Tive medo de cair lá de cima e morrer todo mundo”*; *“eu já voei várias vezes e não tenho medo, é mais seguro que andar de carro”*; *“quando a gente olha pela janela lá de cima as nuvens pra baixo, com os raios de sol atravessando elas, é muito lindo. Parece aquelas pinturas de Jesus Cristo, eu me sinto mais perto de Deus”* (Alunos/as, 9º D, 14 anos).

- Narrativa coletiva fantástica: embaralhei e redistribuí os papezinhos recolhidos no início da aula. Propus que nós fizéssemos a nossa releitura fantástica da história de Peter Pan, que seria contada coletivamente. Porém, cada um deveria inserir a palavra recebida na sua parte da história, mantendo uma coerência, mesmo que absurda e/ou fantástica. Utilizei uma peteca para que cada um desse continuidade à narrativa quando a recebesse.

3) Roda de conversa: discussão comparativa entre a história criada, o espetáculo, as cenas e o livro. *“Depois de lembrar a história original do Peter Pan gostei mais ainda da peça: o quanto foi criativa e deixou de ser infantil, ficou mais apropriada pra nossa idade”*. *“A única coisa que tinha a ver a nossa história com o espetáculo foi as palavras que tivemos que colocar”*. *“Não concordo: o espetáculo era absurdo, algumas cenas do jogo pirlimpimpim também e a nossa história também”* (Alunos/as, 14/15 anos, 9º F).

- Deu a Louca em Romeu e Julieta (9º D)

Assistido pelas turmas A, C e G.

Ângulo de ataque: efeito da dublagem como recurso cômico (recurso utilizado pelo elenco no processo criativo do espetáculo).

1) Jogo de reconstituição do texto: adaptação do jogo de memória “fui a feira e comprei um limão” atualizado para “Fui ao teatro e assisti Deu a Louca em Romeu e Julieta”. Na sequência da roda, cada aluno deve repetir tudo o que foi dito desde o início, cumulativamente, acrescentando uma memória do espetáculo. Exemplo (9º G):

- *Fui ao teatro e assisti “Deu a Louca em Romeu e Julieta”;*

- *Fui ao teatro e assisti Deu a Louca em Romeu e Julieta. A peça contava de forma engraçada uma história de amor.*

- *Fui ao teatro e assisti Deu a Louca em Romeu e Julieta. A peça contava de forma engraçada uma história de amor entre jovens de famílias rivais: os Montéquios e Capuletos.*

- *Fui ao teatro e assisti Deu a Louca em Romeu e Julieta. A peça contava de forma engraçada uma história de amor entre jovens de famílias rivais: os Montéquios e Capuletos. Na primeira cena, Romeu e Julieta dançam em um baile funk, mascarados, e se apaixonam.*

2) Sequência de jogos para leituras inventivas:

- *Jogo do Samurai (adaptado):* em círculo, um aluno foca para o seu alvo (um colega) e aponta uma espada imaginária no momento em que expressa um grito de guerra em “língua Samurai” (improvisada, mas com sonoridade meio japonesa/chinesa). O aluno-alvo defende-se (com gesto de defesa e grito de guerra em japonês); os dois colegas que estão ao seu lado devem ajudá-lo ao mesmo tempo em sua defesa (também com gesto e grito de guerra em sua direção). Posteriormente, o aluno-alvo foca em outro colega e o ataca. Este se defende e é defendido com gesto e som, e assim sucessivamente.

- *Escuta estrangeira (SHAFER, 1992):* cada aluno recebe um papelzinho com uma língua estrangeira que deveria ser simulada (inventada com base na sonoridade). Foram distribuídas de três a cinco línguas iguais. Orientei que, andando pelo espaço de olhos fechados, eles deveriam falar naquela língua até encontrar os seus conterrâneos e/ou ser encontrado pela escuta/sonoridade da língua.

- *Jogo de improvisação/Leitura inventiva: blablação com tradutor.* Os espectadores definem “quem”, “onde” e “o que” a partir de elementos do espetáculo assistido (podendo misturar livremente esses elementos). Dois alunos escolhem uma língua inventada e improvisam uma cena, instantaneamente, a partir das sugestões dos alunos. Um ou dois “tradutores” são colocados ao lado e vão traduzindo simultaneamente a blablação. Exemplo: no 9º G, os espectadores sugeriram *quem* (dois lutadores); *onde* (no ring); *o que* (se apaixonam). A língua/sonoridade de língua escolhida foi o Japonês, explorado no jogo Samurai. A cena começou com ambos lutando box e falando palavras soltas no japonês inventado, mas, à medida que iam sendo traduzidos, correspondiam ao que os tradutores propunham. Os tradutores diziam:

- *Só nós mesmo pra ser assim, diferentes e lutar box, no país do kung Fu, Karatê, Judô e tantas outras lutas...*

- *Concordo! Tenho que lutar escondido porque meus pais não deixam.*
- *Eu também!*
- *Eu sempre me senti diferente, mesmo. Fora o box, só gosto de Jiu Jitsu. Adoro ficar no chão, agarradinho com outro macho.*
- *Eu também!*
- *Vamos lutar Jiu Jitsu?*
- *Vamos... mas meus pais não podem nem sonhar, se já não aceitam box, imagine Jiu Jitsu!*
- *Qual teu nome?*
- *Capuleto!*
- *O que? Eu sou Montéquio!*
- *Meu Deus, nossas famílias são rivais na luta!*
- *Você se importa?*
- *Não...*
- *Nem eu...*
- *Vamos pra um lugar mais reservado lutar Jiu Jitsu?*
- *Vamos!*

Saem de mãos dadas. Aplausos calorosos.

1) Roda de conversa: discussão comparativa entre o texto original Romeu e Julieta, o espetáculo “Deu a Louca em Romeu e Julieta” e os jogos de improvisação. Sobre esta cena, os alunos do 9º G relataram: *“Na cena do ring os meninos conseguiram juntar tudo numa coisa só”; achei legal que eles não ficaram de frescura de não querer fazer porque o tema era gay. Mergulharam no jogo e mandaram bem”; “acho que a nossa turma evoluiu muito nessa questão LGBT, depois de fazer Azul é a cor mais quente. Duvido que a um tempo atrás eles tivessem tido coragem de fazer essa cena assim”; “é, mas o público também colaborou. Se ficassem de piadinha eles teriam parado. O público que evoluiu”* (Alunas, 14/15 anos, 9º G).

- O Auto da Compadecida (9º E)

Assistido pelas turmas B, C e F.

Ângulo de Ataque: leitura encenada (produção vocal em alta intensidade, inflexões vocais (sotaques), leitura dramática.

1) Reconstituição do texto: Jogo Cabeça de Rádio (adaptado). Em duplas, um é o rádio, outro é o ouvinte. A dupla deve combinar onde são os botões: liga/desliga, volume e troca de estação: 1 vez = música; 2 vezes = propaganda; 3 vezes = radionovela “O auto da Compadecida”. Após um ouvinte manipular essas variações, inverte-se: quem era rádio se torna ouvinte.

2) Sequência de jogos para Leitura inventiva:

- Variação do jogo anterior. Acrescentei de “onde” é o rádio (região nordeste); divisão da turma em dois grupos (atores/espectadores). Enquanto, de um lado, as duplas apresentam as cenas simultaneamente, do outro, os espectadores circulam observando itinerantemente as duplas que se apresentam, e depois invertemos.

- Dividimos a sala em palco frontal/plateia. Coloquei cadeiras lado a lado na região do palco e solicitei um voluntário para a leitura de cada personagem, que se puseram a ler o texto de Suassuna à frente aos demais estudantes-espectadores. Após a leitura de um pequeno trecho, propus o seguinte jogo: um voluntário espectador para ser o “controle remoto” ou regente. Os leitores seriam os rádios. Pedi que o regente criasse um gesto para cada comando: forte/fraco (volume); agudo/grave; rápido/lento e troca brusca de timbre. Os leitores (rádios) deveriam atender aos comandos durante a leitura, a fim de flexibilizar o texto a partir dos parâmetros do som.

- Por fim, pedi que o regente sentasse e que cada leitor, agora conhecendo um pouco mais de seu personagem naquela cena lida (pela terceira vez), explorasse aquelas variações de acordo com as intenções da personagem, buscado dar intenção e expressividade vocal à personagem.

3) Roda de conversa: discussão comparativa entre a leitura encenada assistida pela Mostra; as vivências nos jogos e a leitura dramática em sala de aula. Alguns relatos: “*ahhhh, agora entendi porque eles liam ao invés de encenar*”; “*nossa, às vezes ler é mais difícil que improvisar... achei que eles tinham lido por falta de ensaio, mas pelo jeito foi de propósito [...]*”; “*adorei o jogo do rádio, dava um nó na cabeça mas ajudou a variar a leitura depois*”; “*achei legal ficar ouvindo a leitura, coisas que eles variavam como exercício ia dando sentidos diferentes, tipo mais bravo, mais calmo, coisas de personagens*.” (Alunos/as, 14 anos, 9º B).

- Alice no Brasil das quadrilhas (e armadilhas) (9º F)

Assistido pelas turmas A, B e E.

Ângulo de ataque: teatro político; épico narrativo/Brecht e Augusto Boal.

1) Jogo de escuta (escutar tudo o que se ouve): O vampiro de Strasburgo⁶⁴.

Todos caminham pela sala sem se esbarrar, os olhos fechados e as mãos cobrindo os cotovelos, como proteção. A coringa toca o pescoço de alguém que passa a ser o primeiro vampiro de Strasburgo: seus braços se esticam para frente, ele dará um grito de horror e procurará um pescoço para vampirizar. O grito por ele dado permitirá aos outros saber onde está o vampiro e tentar escapar. O primeiro vampiro encontrará outro pescoço e repetirá o gesto do coringa: um suave toque no pescoço, com as duas mãos. O segundo vampiro dará igualmente um grito de horror, esticando os braços e então serão dois vampiros, depois três, e quatro, etc. Pode acontecer de um vampiro vampirizar um outro vampiro nesse caso, o segundo se re-humanizará e dará um grito de prazer/alívio.

2) Roda de conversa: em círculo, debatemos sobre o jogo a partir dos seguintes questionamentos: Como foi a experiência do jogo? É difícil manter os olhos fechados? Que relações foram criadas nessa experiência? Como se sentiam quando se transformavam de humano para vampiro? Qual é a sensação de se tornar de oprimido, opressor? Os participantes relataram vivenciar um certo alívio em ser vampirizados, pois, ao invés de fugir, passavam a perseguir. Comparamos à similaridade do mecanismo do oprimido que se torna opressor, que deixa de ser vítima e torna-se algoz.

3) Roda de conversa como reconstituição do texto: conversamos sobre o espetáculo a partir de algumas provocações, como: o que provoca a queda de Alice no “buraco mais embaixo”? “*o coelho leva ela pro mau caminho*”, responde um aluno do nono E, com tom de ironia. O que o coelho ofereceu a ela? “*cultura*”, ele responde. Alguém mais acha que cultura seja mau caminho? Ninguém concordou. Você pode explicar o que entende por cultura? “*Ué professora, teatro, livros, música, essas coisas*”. Também, na verdade, é bem mais do que isso: a forma como você está expressando a sua opinião também é cultural. A forma como a escola de vocês é organizada é cultural. O que vocês comem, como se vestem. Mas, considerando o que você falou: teatro, livros... por que você acha que eles levam para o mau caminho? “*Ah, professora, sei lá, leva as pessoas a andar rasgado, tatuado, virar gay, fumar maconha...*”. Uma colega interveio: “*credo, que horror! Quanto preconceito numa frase*

⁶⁴ Jogo de Augusto Boal (2007, p. 161), com a música “Another Brick in the wall”, do Pink Floyd, utilizada na sonoplastia do espetáculo.

só!”. Isso acontece com a Alice? Questionei. Ela vira gay? Faz tatuagem? “*não*”, respondem em coro. O que acontece com ela? “*passa a enxergar a realidade, ver coisas que às vezes a gente não quer ver*”, responde uma. Que coisas são essas? “*pobreza*,” “*miséria*”, “*violência*”, “*corrupção*”, “*opressão*”, “*racismo*”, “*censura*”, responderam. Como vocês interpretam o tamanho dela, que diminuiu ao ver essa tal realidade? Como será que ela se sentia? “*Isso mesmo que eles mostraram, ela se sentia pequena*”; “*impotente*”; “*assustada*”; “*com medo*”; “*fraca*”. Aquele aluno do início retomou o seu raciocínio: “*viu professora? De que adianta ver a realidade? Ela era mais feliz vendo TV*”. Excelente observação, respondi. Já ouviram aquela frase famosa, “a verdade dói”? É bem por aí... e às vezes pensar dói também. Questionei a turma: o que você prefere? A mais linda mentira ou a verdade dura? Muitos responderam que preferiam a mentira: “*o que os olhos não veem o coração não sente*”, respondeu uma aluna. É verdade, respondi. Por isso, tanta gente prefere fechar os olhos. Conhecem aquela frase “o pior cego é aquele que não quer ver”? Millor Fernandes tem uma charge que diz “o pior cego é aquele que vê TV”. Uns chamam essa cegueira de “alienação”, outros de “escolha”. No espetáculo, vocês identificam o oprimido virando opressor em algum momento, como no jogo dos vampiros? “*A Alice, quando cresce?*”. Quais são os limites entre oprimido virando opressor e resistência? Vou deixar essa pergunta para refletir.

4) Sequência de jogos para leitura inventiva”

- Jogo Sharapova⁶⁵ (parte 1): solicitei que analisassem toda essa primeira parte do espetáculo, enquanto Alice ainda estava pequena. Em uma sequência de relação de poder, quem dominava quem? A Alice pequenina, a TV e a mídia dos *fake news* ou o coelho e seus teatros e livros? Nos nonos A e E a ordem ficou Coelho > TV > Alice; no B ficou TV > Coelho > Alice. Pedi, então, que definissem um gesto para cada um dos três símbolos e que toda vez que eu falasse um deles, o gesto deveria ser realizado imediatamente, até a memorização dos três gestos e a relação de poder entre eles (qual gesto ganhava de qual, como no jogo “pedra, papel e tesoura”); solicitei que formassem duas fileiras lado a lado, de forma que um aluno ficasse de frente para o outro, como num “duelo”; cada fileira seria um grupo, que deveria combinar secretamente entre si um grito de guerra e quem eles iriam representar naquela rodada de duelo: Alice, coelho ou TV. Depois, deviam voltar à fileira, dar três passos para trás, afastar-se e virar de costas para os adversários. Quando eu desse o comando de partida, eles deveriam, nessa sequência e ao mesmo tempo, se virar de frente ao adversário, gritar o grito de guerra, dar três passos para a frente e fazer (ao mesmo tempo) o

⁶⁵ Jogo de Augusto Boal, vivenciado em oficina com o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) do Rio de Janeiro, no “II Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido”, na UNIRIO, em 2015. Com adaptações.

gesto combinado (de Alice, TV ou Coelho). Imediatamente, o lado vencedor corria para pegar seu adversário no duelo, enquanto que o lado perdedor deveria fugir. Quem era pego migrava de grupo. Caso desse empate (ambos os lados planejassem o mesmo gesto), deveriam se abraçar e começar uma nova rodada. O jogo é finalizado quando acaba o interesse (nesse caso, vence o grupo que tiver mais gente) ou quando não sobra ninguém em um dos grupos.

- Jogo Sharapova/roda de conversa: sentamos em círculo novamente e discutimos um pouco sobre o desenvolvimento do jogo, suas impressões e relações com o espetáculo. Solicitei que eles analisassem a segunda parte do espetáculo para darmos seguimento ao jogo: há uma “quebra” em certo momento, algo que acontece para a Alice crescer e se multiplicar. O que é? *“o chapeleiro que incentiva ela”; “o efeito do chá, devia ser um chá de cogumelo pois ela fica doidona”; “o bolo que ela come, tem um fermento que faz crescer”; “o espelho, ela olha para dentro de si e resolve tomar uma atitude”*, foram algumas respostas dadas. Disse que todas estavam corretas, pois cada um poderia interpretar à sua maneira. O que significa esse crescimento dela para vocês? Como ela reage? *“que ela resolveu enfrentar a realidade”; “que ela criou coragem pra tomar uma atitude”; “que ela se empoderou”; “que ela percebeu que a união faz a força”; “que o gigante acordou”*. *“Ela se revolta: é a hora que começa a música, acho que fazem relação com as ocupações que estão acontecendo nas escolas, é uma tentativa de protesto, de mudança”*. O que o gato faz? O que ele pode significar? *“não entendi aquele gato”; “ele aparece pra abrir os olhos de Alice”; “eu acho que ele aparece pra tumultuar, dividir as Alices”; “sim, com aquele sorriso falso ele finge que ta ajudando mas só quer confundir”; “é um black block”; “nada, pra mim ele é um infiltrado, como nas manifestações”*. *“Que nada, ele quer alertar que a galera tava lutando contra o inimigo errado”;* para vocês, o que simboliza a rainha de copas? *“é a Dilma!”; “não, é o inimigo, mas ninguém sabe direito quem é”; “é a corrupção”; “ele confunde como se fosse a Dilma, mas na verdade não era ela, era o vampiro”; “era o Temer, que era o vice dela então é tudo a mesma coisa”*. Quem era aquela figura que entra de bicicleta? *“A Dilma, ela tinha uma faixa de presidente”*. Por que ela estava de bicicletas? *“porque as vezes aparecia ela na TV pedalando... Não... as pedaladas... eita! Que massa! Por causa das tais pedaladas... que foi o crime que ela cometeu... “pedalada não é crime, não era motivo, foi golpe!”*. A discussão fica quente, os alunos se exaltam, tentei retomar o espetáculo: a que será que o título do espetáculo se refere quando diz “Brasil das Quadrilhas (e armadilhas)? *“justamente por isso, é a corrupção e a perseguição ao inimigo errado”*. O texto deixa claro quem era a rainha de copas? *“Primeiro parece que é a Dilma, mas depois entra o vampiro e fala a fala da rainha de copas...”* deve ser essa a armadilha que fala o título”. *“Pra mim,*

todos eram rainhas de copas, toda a corja do PT: Dilma e seu vice, Temer”; *“Não, o texto deixa isso no ar, não dá uma resposta, fica para a gente refletir... na verdade ninguém sabe ainda quem é a rainha de copas”*. Ou quem são as rainhas de copas, né? Ou será que não somos todos um pouco “rainha de copas”, como quando furamos uma fila, fechamos nossos olhos para coisas erradas à nossa volta, copiamos um trabalho, colamos numa prova? Fica a reflexão.

- Jogos Sharapova (parte 2): a partir disso tudo que discutimos sobre toda essa segunda parte do espetáculo até o final: em que ordem de poder se encontra Alice, a suposta rainha de copas e a TV / mídia? As respostas foram bem variadas: 9º A respondeu Alice > TV/mídia > suposta rainha de copas; 9º E: TV/mídia > Alice > suposta rainha de copas; e 9º B: TV mídia > suposta rainha de copas > Alice. A sequência do jogo permaneceu a mesma da parte 1 e a turma jogou até esgotar o tempo previsto.

- Avaliação coletiva: só deu tempo de realizar em uma turma. Questionei: se esse encontro fosse um animal, qual seria e por quê? Algumas respostas: *“um gato, porque foi lindo”*; *“um cachorro, porque foi legal”*; *“uma galinha, porque foi chocante”*; *“um sapo, porque boiei”*; *“uma lebre, pois passou rápido”*; *“um leão, porque foi fera!”*.

- Azul é a cor mais quente (9º G)

Assistido pelas turmas E, B e D.

Ângulo de Ataque: jogo estabelecido entre palco/plateia, ator/espectador, cena/sala (que inclui a forma espacial desta relação).

1) Jogo de reconstituição do texto: solicitei que formassem duas fileiras, uma de frente para a outra, e distribuí um balão para cada dupla, que se formou frente a frente. Falei sobre a relação de “jogo” que é estabelecida entre palco/plateia, cena/sala, ator/espectador durante a recepção de um espetáculo e propus a seguinte instrução: a fileira da direita seria de “atores” e a da esquerda, de espectadores. Os balões simbolizariam o espetáculo assistido (Azul é a cor mais quente), mas eles só poderiam jogar o balão ao colega da frente falando uma palavra que o remetesse ao espetáculo: de um lado, do ponto de vista do palco (elementos visuais ou acústicos da cena, personagens e suas características, referências do texto, etc.); do outro, do ponto de vista do espectador: o que ele viu/ouviu, o que entendeu/sentiu, etc. Algumas sequências de palavras que consegui registrar (pois falavam ao mesmo tempo) foram, de um lado (palco) - *“azul”*; *“cor”*; *“quente”*; *“professora”*; *“escola”*; *“família”*; *“lésbica”*; *“amor”*; *“sombra”*; *“beijo”*; *“sexo”*; *“colar o velcro”*; *“sapatão”*; *“pecado”*; *“Emma”*;

“Adelle”; “paixão”; “vergonha”; “mãe”; “preconceito”; “discriminação”; “giz”; aluno; “vermelho”; “frio”; “medo”; “opressão”; “coragem” – e do outro lado (plateia): “realidade”; “tristeza”; “medo”; “amor”; “paixão”; “tesão”; “raiva”; “calor”; “curiosidade”; “dúvida”; “mi-mi-mi”; “opressão”; “preconceito”.

Em um segundo momento, retirei os balões e eles deveriam seguir com um balão imaginário. Nesse momento, para além das palavras soltas, tentei registrar as palavras em jogo/sequências formadas por algumas duplas. Destaco (a iniciar pelo palco): *cortinas-início/misturados - invisíveis/autoritária - puxão de orelha/real-teatral/aluno-presente* (dupla de alunas, 14 anos, 9º E); *Azul-cor/quente-paixão/beijo-sombra/pecado-preconceito* (dupla de alunas, 14 anos, 9º B); *carteiras-escola/sofá-casa/música-tristeza/declaração-gostei/azul-quente/vermelho-frio* (dupla de alunas, 9º D). Depois, metade da turma observava a outra metade em jogo e vice-versa. A ideia era utilizar a mesma posição do espetáculo (neste caso, frontal, de palco italiano). Variação: experimentamos também em outros formatos, como em círculo ou semicírculo, em alusão à arena e semi-arena, e com mais jogadores por balão, a fim de refletir e comparar posteriormente sobre o que se alterava em suas percepções enquanto estudantes-espectadores.

2) Leitura inventiva:

- Jogo ABC temático: pedi que falassem os temas que eles liam do espetáculo. Algumas respostas: “Homofobia”; “Lesbofobia”; “amor”; “adolescência”; “pouca vergonha”; “putaria”; “solidão”; “bullying”; “rejeição”, responderam. Anotei todos em papeizinhos, dobrei, embaralhei, pedi que retomassem as duplas iniciais e propus o jogo do ABC por conta desses temas sorteados: uma dupla por vez (os demais eram espectadores) deveria ir à frente (ou ao centro), retirar um papelzinho com um tema proposto (sem mostrar aos espectadores) e iniciar um diálogo de forma que a primeira palavra dita fosse na sequência do ABCdário. Escrevi o ABC no quadro para agilizar/dinamizar o jogo. Quando um errava a inicial, eu pedia para congelar e solicitava para alguém da plateia o substituir, dando sequência ao jogo a partir do tema que era suposto pela leitura como espectador. Ao finalizar o ABC, uma nova dupla reiniciava o jogo, retirando um novo papelzinho temático. Destaco a cena com o tema “putaria”, ocorrida no 9º E:

- *A quanto você cobra por um programa?*
- *Bastante, mas pra você... faço por 50,00*
- *Caraca, tá muito caro!*
- *Desaforado! Caro, até parece! Essas curvas aqui valem muito mais!*
- *Eu, desaforado?*

- *Filho, faz o seguinte? Vaza daqui!*

- *Gata, é o seguinte: pago 30,00 e não se fala mais nisso! Você não vai se arrepender, depois vai querer até de graça. [...]*

- *Cena-fórum: experimentação da relação de espect-ator proposta por Boal (2013), com participação literal em forma de ação física. Distribuí os papeizinhos temáticos e solicitei que criassem uma breve cena improvisada sobre aquele tema, a partir da negociação do grupo sobre “quem”, “onde” e “o que”. A cena deveria partir de uma situação de opressão. Cada grupo apresentava duas vezes: a primeira, a cena completa e, na segunda, eu pedia para congelar e substituir um ator por um espectador, que deveria propor uma nova solução/desfecho para a cena. Destaco a cena sobre o tema “pouca vergonha”, realizada pelo 9º E:*

Três idosas entram falando:

- *O mundo ta virado! A gente liga a televisão e é um horror! Só pouca vergonha nas novelas, nas propagandas de cerveja, é uma putaria.*

- *Não precisa ligar a TV não! Olha pra tua volta: mulher de shortinho pedindo pra ser estuprada! Homens usando rosa! Mulheres de calça! Homem com homem, mulher com mulher! É uma pouca vergonha.*

- *Bom mesmo era na nossa época! Não tinha essa pouca vergonha!*

- *Eu casei virgem!*

- *Eu tive 12 filhos, vivi pra cuidar da família, nunca trabalhei, viajei, nada.*

- *Eu, depois que viuvei, há 20 anos atrás, nunca mais tive um namorado. Passei a amar somente a Jesus.*

- *Sorte a tua! Eu tenho que aguantar o meu até hoje!*

- *Eu nunca pude estudar!*

- *Eu apanhei de professor!*

- *E eu nunca pude usar calça.*

- *Eu nunca votei.*

- *Eu nunca fiquei bêbada.*

- *Eu nunca falei um palavrão.*

- *Eu nunca comi doce pra não engordar.*

- *Mas o que importa é que na nossa época não tinha pouca vergonha!*

- *É, não tinha pouca vergonha! Esses infelizes!*

- *É! Infelizes!*

Saem.

Cena fórum 1:

As atrizes que substituem as idosas, no final, percebem o quanto foram oprimidas e se beijam.

Cena fórum 2:

No final, as idosas tiram parte da roupa, pedem um sorvete e saem planejando uma viagem pelo mundo.

3) Roda de conversa: discussão sobre todos os jogos desenvolvidos em aula e suas relações com o espetáculo “Azul é a cor mais quente”. Foi interessante a reflexão de alguns alunos/as: *“no jogo do balão, fluiu melhor quando era com mais gente do que em dupla”; “também achei melhor em círculo, a gente ficava mais livre e misturado”*(alunas, 14 anos, 9º B); *“as cenas com o tema ‘putaria’ não tiveram nada a ver com o espetáculo”; “no jogo do ABC, parecia um telefone sem fio quando a gente dava continuidade sem saber o tema que era. É meio o que aconteceu no jogo do balão: às vezes a forma que a mensagem é interpretada é completamente diferente do que o ator dizia”. “Na cena da “pouca vergonha”, foi legal que a opressão era delas pra elas mesmas”; achei que “pouca vergonha” também fugiu do tema”; “eu não, porque tinha a LGBTfobia também estava na cena”; “é, principalmente na versão que elas se beijam no final”* (Alunos/as, 14/15 anos, 9º E).

Avalio que as dificuldades e conquistas vivenciadas nas mediações teatrais pós-espetáculo tenham, em primeiro plano, contribuído para encontrar caminhos sobre *como* mediar – um dos focos desta pesquisa, bem como gerar alguns dados passíveis de análise sobre a ampliação de leituras poéticas dos/as alunos/as. A quantidade de espetáculos concentrados, todos de uma vez, por um lado, não possibilitou um maior aprofundamento nas mediações, que poderiam ser ampliadas/aprofundadas para mais encontros por espetáculo/turma. Ou seja, se houvesse um espaço de tempo maior entre eles, certamente daria para desdobrá-los de forma mais detalhada, com mediações pré e pós-espetáculos, expandidas em mais encontros.

Por outro lado, se uma de minhas principais preocupações com os Ensaios de Resistência Cultural era como fazer o processo tornar-se produto (MACHADO, 2012), ter a Mostra de Teatro não no fim, mas no meio – seguida de mediações –, possibilitou o inverso: tornar o produto parte do processo. Reitero que, se práticas iguais provocam experiências diferentes ou não experiências, práticas diferentes obviamente sempre provocarão

experiências diferenciadas: a escola ir ao teatro, o teatro vir à escola, espetáculos profissionais, universitários ou escolares possuem particularidades distintas e não substituem umas às outras. Porém, em 2016, foi o intercâmbio recepcional de espetáculos escolares que possibilitou que essas mediações pós-espetáculo fossem realizadas e analisadas, configurando-se como mais uma estratégia de resistência para incentivar a formação de espectadores na educação escolarizada.

As particularidades desse lugar – de professora de Arte na escola e mediadora teatral dos espetáculos criados pelos meus próprios alunos no Urso Branco - trouxeram alguns novos desafios por um lado e me apresentaram caminhos profícuos por outro. Enquanto no Sapão “desescolarizar” o teatro na escola e/ou conquistar o respeito mútuo entre os/as alunos/as pela alteridade eram pré-requisitos para desenvolver qualquer trabalho emancipador, no Urso Branco essas questões não se impuseram com tanta ênfase (o que não significa que não tenham sido trabalhadas, mas colocadas em segundo plano). No entanto, como eu poderia seguir investigando caminhos de mediação, ampliação de leituras de mundo e formação de espectadores sem a recepção de espetáculo? Por esse motivo, as estratégias encontradas também fizeram parte deste capítulo, pois me ajudaram a responder *como* seguir com um projeto de formação de espectadores diante de um contexto de precariedade e como refletir, por fim, sobre as mediações pós-espetáculo realizadas.

Considero que uma dessas particularidades propositivas ao mediar espetáculos criados e assistidos pelos meus próprios alunos seja a assertividade no planejamento dos ângulos de ataque (DESGRANGES, 2011). Enquanto em um espetáculo profissional eu tinha que criar o meu próprio “dossiê” (PUPO, 2015b), reunindo sinopse, reportagens, críticas, projeto, matérias, entrevistas e o que mais fosse possível, nos escolares a intimidade com o processo criativo permitiu que os ângulos de ataque se aproximassem com mais afinco dos processos de criação artística vivenciados pelos estudantes-espectadores em seus ensaios de montagem.

Os jogos de reconstituição dos textos também puderam ser amadurecidos, contribuindo para um melhor aproveitamento das partilhas de leituras em sala de aula. Esse aproveitamento se evidenciou quando, por exemplo, na leitura inventiva de luta realizada pelo 9º G acerca de “Deu a Louca em Romeu e Julieta”, os dubladores citaram os nomes das famílias Capuleto e Montéquio em jogo. As rodas de conversa também foram mantidas, porém, com um cuidado redobrado, sobretudo por ocorrer em caráter de bate-papo, de forma dialógica, para não cair em didatismos, explicações ou buscas por racionalizações da experiência. Houve um cuidado ainda para que os temas de discussão fossem suscitados pelos

alunos, e não por uma suposta temática que eu identificasse nos espetáculos por conta da minha leitura.

A partir das produções poéticas e relatos dos/as alunos/as, as mediações contribuíram para a produção de conhecimento em teatro, pois os estudantes-espectadores demonstraram ter compreendido artisticamente (DESGRANGES, 2011), pela “ação de ver” (MACHADO, 2012, p. 17), teatralidades como

pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico passível de surgir na convivência com o professor *performer*. São alguns dos ingredientes de um enfoque “dramatizante”: a busca de um “espaço” imaginativo, cênico e de um “tempo” ficcional (Agora eu era... Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui... Quando eu era...); o uso do corpo de modo integral e imaginativo; a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combinam; a necessidade plena da capacidade humana para a invenção; saída da vida cotidiana tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espaço realista estrito senso). Brincar com o outro; improvisar provocando novos caminhos teatrais, viradas, surpresa, invenção de diálogos, intervenções no tempo e no espaço ficcionais: partindo da teatralidade no corpo; eu sou o espaço cênico (MACHADO, 2012, p. 17).

Em suma, considero que, por meio das mediações teatrais, plantamos sementes de experiência estética e demos mais um passo rumo às conquistas culturais que provocam ampliação de leituras de mundo e formação de espectadores.

3 URSO BRANCO COM TEATRO DENTRO E O TEATRO EM SALA A TODO MOMENTO

Ao planejar este ano letivo no CEM Urso Branco e refletir sobre todo o meu percurso docente pela Pedagogia do Espectador desde 2014, avaliei que, apesar de ter descoberto procedimentos e vivenciado experiências profícuas, rumo à formação de espectadores, ainda não havia conseguido reunir em um trabalho de longo prazo, e de forma imbricada, a recepção e os desdobramentos mediadores de espetáculos universitários e/ou profissionais com as proposições de leitura cênica em sala de aula e em mostra de teatro escolar. Em 2014, com a Escola Sapão indo ao Teatro SESC Paulo Autran para assistir aos espetáculos profissionais, as mediações pré e/ou pós-leituras cênicas foram realizadas por mediadores *freelancers* contratados pelo SESC, observadas e, por vezes, interferidas por mim, porém, realizadas de forma pontual, antes e/ou depois das idas ao Teatro. Esse caráter pontual ocorreu também em 2015, quando assumi as mediações de espetáculos universitários realizados ou articulados pelo PIBID-Encenação, em um ou dois encontros de mediação por espetáculo, sem grandes interferências no dia a dia em sala de aula. Em 2016, com os Ensaios de Resistência Cultural, a ênfase foi dada à leitura de poéticas em sala de aula e pela produção/recepção de espetáculos escolares, alcançando um imbricamento entre fazer/fruir e um hibridismo entre linguagens em espiral (MACHADO, 2012), ao longo de todo o ano letivo. No entanto, não houve a recepção de espetáculos profissionais, tampouco universitários.

Enfim, até então, ou as ações eram pontuais, com mediações antes e/ou depois de poucos espetáculos isolados (como relatado no Capítulo 1); ou contínuas, mas sem a recepção de espetáculo universitário e/ou profissional (Capítulo 2). Ambos os caminhos, trilhados na perspectiva da “experiência como método” (TELLES, 2007), ensinavam-me *como* mediar em sala de aula. Contudo, julgava que essas experiências pedagógicas ainda não haviam gerado dados suficientes para a avaliação de minha hipótese⁶⁶. A ênfase em 2017, portanto, passou a ser a concatenação de todas essas possibilidades de vivências recepcionais e mediadoras, a fim de expandir as possibilidades de leitura de mundo dos estudantes-espectadores.

Neste capítulo, apresento as experimentações teórico-metodológicas vivenciadas na disciplina Arte em 2017, com novas turmas de nono ano do Centro de Ensino Médio Urso Branco. Na busca por caminhos interseccionais entre os Ensaios de Desmontagem

⁶⁶ Pergunta norteadora: *como* potencializar a ampliação de leitura de mundo de estudantes-espectadores na educação escolarizada, a partir do encontro com o Teatro? Hipótese: pela criação/realização de procedimentos de mediação teatral voltados à formação de espectadores, possíveis de serem realizados pelo/a professor/a de Arte/teatro em sala de aula.

(DESGRANGES, 2011), referentes à recepção de espetáculos profissionais, e os Ensaios de Resistência Cultural, busquei me apropriar do Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993) para estruturar meu projeto de ensino, em diálogo com a Proposta Espiral (MACHADO, 2012). Tendo sempre a Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2008) como eixo de trabalho, tratou-se de um processo pedagógico teatral marcado por uma “via de mão dupla”: com intersecções entre fazer teatro e ver teatro. Neste ano, o fazer teatral se configurou como eixo do processo, em tensão produtiva com a fruição. A partir daí, transitei pelas três dimensões pedagógicas teatrais “indissociáveis”, propostas por Veloso (2016):

1) um *corpus* teórico-metodológico composto por diálogos com diversas possibilidades de aproximação dos saberes teatrais, partindo desde a história e a historiografia até os suportes da comunicação virtual como instrumentos de aprendizagem, passando pela Filosofia, pela Dramaturgia, pela Literatura Dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do Teatro; 2) um conjunto de saberes e fazeres formado pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo, como iluminação, cenografia e cenotécnica, maquiagem, indumentária e caracterização, e tudo que dá sustentação à cena; 3) e por último, o terceiro grupo, composto pelos fazeres do corpo, os de dentro do palco simbólico do espetáculo, e os de fora, do lugar do espectador (VELOSO, 2016, p. 40-41).

Em um espectro mais amplo, de caráter político-social, dialogo ainda com Paulo Freire (2006) e Augusto Boal (2009), numa perspectiva de ampliação de leitura de mundo, emancipação e autonomia. Como já analisado no Capítulo 1, considero que as esferas da linguagem teatral e de formação para a cidadania se configuram em dois lados de uma mesma moeda. O contexto político se agravava. Com Michel Temer na presidência da República, a PEC 241 (055), que propunha o congelamento de gastos em setores fundamentais – incluindo a Educação –, foi aprovada (em dezembro de 2016); a reforma trabalhista, amplamente criticada por representar a perda de direitos dos trabalhadores celetistas em todas as áreas (inclusive Educação), incluindo a terceirização irrestrita, foi instrumentalizada pela Lei nº 13.467 de 2017 e sancionada sem vetos pelo Presidente da República, em julho de 2017; desmonte de programas sociais, como o Ciências Sem Fronteiras (CAPES); aprovação da Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016 – Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016) e retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além disso, em 2017, os projetos Escola Sem Partido e Reforma da Previdência continuaram em progresso; o então candidato de extrema direita conservadora, Jair Bolsonaro, crescia nas pesquisas de intenção de votos para as eleições de 2018.

Conforme relatado por Ângela Café, professora coordenadora do PIBID-Teatro da Universidade de Brasília, o PIBID Nacional chegou a ser suspenso no início de 2017, mas foi retomado após forte reação das universidade e sociedade (com abaixo-assinado e manifestos). No final de 2016, eu precisei me desligar do PIBID-Teatro da UnB, pois passei a dar aulas no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), como professora substituta, e não podia acumular essa prática docente com a supervisão do PIBID.

Assim, em 2017, como nova estratégia de resistência (FOUCAULT, 2003), aproveitei a docência na escola pública e na universidade para tentar estabelecer uma “ponte estética” entre as duas instituições e, aos poucos, fui conseguindo articular algumas produções cênicas vinculadas à Universidade na Escola Urso Branco. Foi o caso de “Chá de Cartas: uma intervenção cênico-pedagógica”, de Rayssa Borges, associada à sua pesquisa de doutorado pela Universidade (apresentado na escola no 2º bimestre); e “Axé Nzinga”, de Jonas Sales, professor do Departamento de Artes Cênicas da UnB (apresentado na escola no 3º bimestre). No quarto bimestre, após o fim de meu contrato como professora substituta e retomada a supervisão do PIBID, uma graduanda bolsista (Jemima Bracho), que também era produtora do Festival Nacional Cena Universitária (CÉU), conseguiu articular ainda duas apresentações de “Olê Olá: sobre viver em quadrados” (do Núcleo Experimental em Movimento da UnB), no auditório do CEM Urso Branco.

Além desses espetáculos universitários e/ou profissionais, os alunos assistiram à produção escolar “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, montada com a minha direção em projeto extraclasse (aos sábados), em oficina oferecida mediante interesse e inscrição voluntária; e às próprias produções em intercâmbio recepcional entre turmas, pela Mostra de Teatro dos nonos anos.

3.1 O método recepcional como macroespiral, microespirais recepcionais e espirais interseccionais

A partir de um aprofundamento bibliográfico acerca da Estética da Recepção⁶⁷ (JAUSS, 1994), descobri o “Método Recepcional” (AGUIAR; BORDINI, 1993) difundido pela pedagogia da Literatura. Esse método “funda-se na atitude participativa do aluno em

⁶⁷Ver Capítulo 2. Trata-se de um método de análise literária proposto em meados de 1960 (mas difundido para diversas áreas relacionadas à arte), que, em contraposição aos métodos formalista e histórico, propõe que ambos sejam colocados em fricção no ato de leitura. Teorizado inicialmente por Jauss (1994) e Iser (1996), defende a escrita literária enquanto produção, recepção e comunicação, ou seja, em uma relação dinâmica entre obra, autor e leitor. Assim, a obra não é mais entendida como um artefato sem influências externas: entende-se que a obra só se converte em acontecimento literário quando é processada pelo leitor, coparticipante no jogo da leitura.

contato com os diferentes textos” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 85). Segundo Campos (2006),

O método recepcional é contrário às tradicionais teorias dominantes, uma vez que o ponto de vista do leitor é fator imprescindível, e defende a ideia do relativismo histórico e cultural, que se apoia na mutabilidade do objeto, assim como da obra literária dentro de um processo histórico. Trata-se, portanto, de um método eminentemente social, pois há uma constante interação das pessoas envolvidas, considerando-as sujeitos da História. A obra literária é uma estrutura linguístico-imaginária, constituída por pontos de indeterminação e de esquemas de impressões sensoriais, que – no ato da criação ou leitura – serão preenchidos e atualizados, transformando o trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor. Estamos diante, portanto, de um ato de comunicação entre escritor-obra-leitor (CAMPOS, 2006, p. 42).

Trata-se, assim, de uma proposta pedagógica fundamentada na Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996), criada, em princípio, para a formação de estudantes-leitores de obras literárias, mas que possui uma envergadura que possibilita sua devida atualização às artes da cena, em prol da formação de estudantes-espectadores frequentadores e fruidores de teatro.

Conforme Aguiar e Bordini (1993), os objetivos propostos pelo método incluem:

- Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- Ser receptivo aos novos textos e às leituras de outrem;
- Questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural;
- Transformar os próprios horizontes de expectativa, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

As unidades de ensino contemplam as seguintes etapas:

- Determinação do horizonte de expectativas, por meio do qual o professor consegue prever estratégias para rompê-lo e transformá-lo. É uma sondagem sobre os conhecimentos e expectativas dos alunos em relação ao hábito de leitura;
- Atendimento do horizonte de expectativas, no qual é proporcionado à turma experiências com os textos que satisfaçam as suas necessidades quanto ao objeto e quanto às estratégias de ensino;
- Ruptura do horizonte de expectativas, quando os textos e atividades que são introduzidas abalam as certezas e costumes dos alunos, tanto literários quanto culturais;
- Questionamento do horizonte de expectativas, decorrência da comparação entre as duas anteriores, ou seja, faz-se uma análise comparativa das experiências de leitura e debate-se sobre a reação em relação aos textos lidos;

- Ampliação do horizonte de expectativas, que é resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida. Há uma tomada de consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Sendo essa tomada de consciência uma atitude individual e grupal dos alunos, por iniciativa própria, a partir do trabalho realizado, percebem-se aptos para a busca de novos textos, que atendam às suas expectativas ampliadas, pois “o final dessa etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 91).

Posto esse método em diálogo complementar à Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2010), reformulando a perspectiva do fazer/fruir em espiral (MACHADO, 2012) e transitando entre algumas metodologias pedagógicas teatrais, como o Teatro do Oprimido (BOAL, 2013), encontrei alternativas pedagógicas que possibilitaram um trabalho cotidiano e mais aprofundado de mediação teatral realizado em sala de aula, considerando a expansão de encontros de mediação teatral pré e pós-espetáculo como elo entre uma fruição e outra. Ou seja, ao invés de selecionar um ângulo de ataque⁶⁸ para mediação em um encontro antes e/ou depois da recepção com cada turma e fechar um ciclo de trabalho referente a um espetáculo específico, expandi as mediações para as várias etapas propostas pelo método, em vários encontros. Para isso, selecionei novos ângulos de ataque a partir dos efeitos estéticos dos espetáculos em fricção às leituras dos alunos, a fim de mediar o diálogo entre os elementos da linguagem teatral presentes no evento cênico e os horizontes de expectativas dos mesmos. A noção de espiral, de Marina Machado (2012), contribuiu para uma transição híbrida entre os ensaios de resistência cultural em sala de aula e as mediações pré e pós-espetáculo programadas por recepção universitária e/ou profissional, pois, em ambos os casos, eu propunha intersecções entre fazer e ver teatro.

Algumas especificidades metodológicas se fizeram necessárias para colocar em prática esse diálogo entre o Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993), a Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2008) e a proposta espiral (MACHADO, 2012). A primeira delas diz respeito ao planejamento, que passou a ser expandido em blocos maiores para contemplar a intersecção entre as mediações e as aulas de teatro. Além do planejamento anual autoral, organizado como um “mapa”⁶⁹ (MATTAR, 2017, p. 3279), em forma de

⁶⁸ Idem, p. 30.

⁶⁹ Sumaya Mattar (2017, p. 3279) propõe que o planejamento do professor autor seja pensado e formalizado como uma cartografia (no sentido de “mapa” geográfico), “aqui compreendida como conjunto de ações de registro, delineamento e criação de territórios e itinerários reais ou imaginários”. A autora complementa: “Nesta perspectiva, longe do tradicional esquema de planejamento de aula, em que se preenche itens como: objetivos

macroespiral, organizei as proposições mediadoras ao longo do percurso, em unidades menores que chamei de microespirais (quando se trata de leituras poéticas referentes aos ensaios de resistência cultural) e espirais interseccionais (referentes aos atos de leituras cênicas a partir da recepção de espetáculos, interseccionados ao processo de montagem de espetáculos escolares). Esses planejamentos não necessariamente coincidiam com a divisão por bimestre, tampouco se esgotavam em uma aula. Esses planos microespirais ou espirais, com diferentes cargas horárias, iam sendo elaborados de acordo com as possibilidades de expansão das mediações referentes a uma determinada recepção, à medida que eu ia tendo o *feedback* dos alunos e articulando a recepção dos espetáculos. Cada microespiral ou espiral pretendia contemplar todas as etapas do método recepcional (sondagem, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação de horizontes de expectativas), de forma interligada ao todo.

Os pequenos blocos de ensaios de resistência cultural em sala de aula foram chamados de “microespirais recepcionais” (com duração aproximada de um a três encontros); e os blocos maiores (com duração mais extensa e variável), que envolvem a recepção e mediações de um determinado espetáculo, denominei de “espiral interseccional”. A engrenagem desses blocos compõe a macroespiral, equivalente a todo o trabalho realizado ao longo do ano.

Outra necessidade que surgiu pela experimentação foi a de redigir uma breve análise dos espetáculos (em anexo), a partir de um registro de “chuva de impressões e ideias”, imediatamente após as recepções, anotadas em caderno de registros e posterior redação (no máximo alguns dias depois). Com as mediações expandidas em vários encontros, um olhar mais minucioso para os espetáculos possibilitava a seleção de diversos ângulos de ataque, bem como a transversalidade entre os elementos da linguagem teatral, presentes nos espetáculos, e os processos de montagem teatral, que vinham sendo realizados em cada turma. Assim, além de transcrever as sinopses dos espetáculos na íntegra (conforme disponibilizadas pelos artistas, a fim de ampliar a apresentação do mesmo para além da minha leitura), apresento as análises (em anexo) que contribuíram para a elaboração dos planejamentos das mediações pós-espetáculos.

Nessas análises, busquei me aproximar do que propõe a Estética da Recepção (ISER, 1996, p. 15), pois “na leitura acontece a elaboração do texto, que se realiza através de um

gerais, objetivos específicos, conteúdos e metodologia, nos processos de formação inicial e continuada de professores, proponho um exercício que aciona um vigoroso trabalho intelectual, que resulta em aulas de inegável qualidade [...]” (MATTAR, 2017, p. 3280). Primeiramente, pergunta-se: título? O que? Por que? Para que? Como? Objetivos? Onde? Com o que? Referências? As respostas formuladas se configuram em “um texto de conteúdo genuíno, que revela o raciocínio poético-pedagógico do educador, e representam a proposta da aula que será ministrada. O plano é então traduzido em um mapa, uma representação simbólica verbo-visual da ideia da aula, em que tudo que se pretende que dela faça parte pode estar incluído, sobretudo as hipóteses do educador e a organização espaço-temporal da proposição” (MATTAR, 2017, p. 3286).

certo uso das faculdades humanas. Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura”. Logo, o polo do texto e o polo do leitor, bem como a interação entre eles, formam o esboço a partir do qual eu busco analisar. Para além de um lugar assumido de leitura pessoal, identifico os efeitos provocados nos espectadores – incluindo-me como tal. Essa perspectiva leva em consideração o “critério de disponibilidade” do espectador (HOBBSAWM *apud* ISER, 1996), diante de seus processos históricos, seus horizontes de expectativas.

Considero a minha interpretação como qualquer outra, não a tomo como modelo, mas apenas como ponto de partida reflexivo enquanto professora, de modo a alimentar minha inventividade no ato do planejamento das mediações teatrais. Os critérios de análise não são preestabelecidos, mas suscitados pelo potencial efeito estético da escrita cênica, no próprio ato de leitura. Na análise pela estética da recepção, muda-se a pergunta: ao invés de questionar o que significa esta cena, pergunta-se: o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, dá vida aos textos ficcionais? (ISER, 1996). Apresento, ainda, os contextos da escola no tempo/espço que antecede a recepção dos espetáculos, uma vez que o contexto histórico deve ser considerado em análises pela estética da recepção.

Figura 9: Mapa da macroespiral (que inclui microespirais recepcionais e espirais interseccionais)

Na sequência, serão apresentadas as observações e reflexões realizadas sobre esse encaminhamento metodológico a partir dos subcapítulos: 3.1.1 Sondagem dos horizontes de expectativas, onde investigo o “mapa da situação” (BOAL, 2009) de horizontes estéticos e opressões como diagnose realizada com as turmas; 3.1.2 Ensaios de resistência cultural – leitura poética como dispositivo para a leitura cênica – reformulados como microespirais; 3.1.3 Atendimento dos horizontes de expectativas; 3.1.4 Recepção dos espetáculos e mediações como ruptura e questionamento dos horizontes de expectativas (espirais interseccionais entre ver e fazer teatro, a partir do processo de montagem escolar como eixo condutor); 3.1.4.1 Espiral “Chá de Cartas”, de Rayssa Borges (final do 2º bimestre); 3.1.4.2 Espiral “Lugar de Mulher é onde ela quiser” (Oficina de Teatra, início do 3º bimestre); 3.1.4.2.1 Intersecções entre “Lugar de Mulher é onde ela quiser” e os processos de montagem das equipes de encenação; 3.1.4.3 Espiral “Axé Nzinga”, de Jonas Sales (final 3º bimestre); 3.1.4.3.1 Intersecções entre “Axé Nzinga” e a Mostra de Teatro Urso Branco.

3.1.1 Sondagem do horizonte de expectativas

Para sondar o horizonte de expectativas dos alunos era preciso conhecê-los como sujeitos produtores de conhecimento e cultura: quem eram aquelas pessoas, quais eram as suas bagagens culturais, como se relacionavam com a arte e o teatro, que habilidades artísticas possuíam, como as compreendiam. Essa sondagem foi realizada, em especial, no primeiro bimestre, mas sempre era retomada de alguma maneira ao longo do ano, a partir da escuta sensível (BARBIER, 2007) dos alunos – até porque o horizonte de expectativas é maleável, fluido, constantemente mutável. Assim, apresento a seguir alguns exemplos de atividades que geraram dados de diagnose das turmas.

Inicialmente, apliquei um questionário que se iniciou com questões abertas “de completar”, para que os alunos pudessem expor seus gostos e experiências de vida: “eu sinto prazer em...”; “o que mais gosto em mim é...”; “eu me sinto realmente bem quando vou a lugares como...”; “nas horas vagas eu gosto de...”; “eu posso...”; “eu não posso...”; “meu... favorito é...”; “eu gosto de fazer de conta que...”; “quando fico nervosa/o eu...”; eu tenho medo de...”; “para afastar o medo eu...”; “eu gostaria de ter...”; eu me orgulho de mim quando...”; acho muito engraçado...”; “eu gostaria que meus amigos...”; “eu gosto de mim porque...”; “eu me sinto melhor quando as pessoas...” “eu gostaria que meus pais...”; “eu gostaria de ser...”; “o mundo seria melhor se as pessoas...”; “a coisa que mais me preocupa atualmente é...”; “eu realmente perco a calma quando...” etc. Dessa parte, além de conhecer

melhor individualmente cada aluno (os questionários ficariam guardados comigo para consultas futuras), pude traçar um perfil sociocultural geral das turmas. Algumas questões de baixa autoestima e opressão se revelaram em algumas respostas, convocando-me a um trabalho voltado à alteridade: “o que eu mais gosto em mim é... *nada*”; “eu gosto de fazer de conta que... *tenho amigos e que gostam de mim*”; “*sou bonita*” (aluna negra); “eu tenho medo de...” *apanhar na escola*” ou “*de bullying*”; “para afastar o medo eu... *falto aula*”; “eu me sinto melhor quando as pessoas... *se afastam*”; “eu gostaria de ser... *respeitada como eu sou*”; “o mundo seria melhor se as pessoas... *deixassem as outras em paz*”. Percebi que neste ano, o perfil dos alunos se aproximava um pouco mais com o perfil dos estudantes da CDIS do Sapão, em 2015. Ao conversar com os colegas professores, alguns desabafaram: “*repararam que os alunos esse ano estão mais difíceis? É porque a regional mandou vários alunos que eram da CDIS do Sapão pra cá*” (professora de nonos anos Urso Branco).

A segunda parte, “explorando as minhas habilidades”, pedia-se para listar o seguinte: “tudo o que você sabe fazer muito bem”; “tudo o que você faria bem se tentasse”; “tudo o que você gostaria de aprender a fazer muito bem”. Na primeira pergunta, muitos alunos apresentaram dificuldade em responder, demonstrando uma baixa autoestima quanto às próprias habilidades. Vários diziam “não sei fazer nada bem” e pediam para deixar em branco. Mesmo eu explicando que valia tudo, ainda assim o índice de respostas em branco era alto. Perguntas do tipo “*Vale ‘dormir’?*” eram recorrentes, e eu sempre respondia: “*vale! Como eu disse: qualquer coisa. E não se esqueçam das suas habilidades artísticas, inclusive descer no funk até o chão, se for o caso*”. Franziam a testa demonstrando estranhamento. Um questionou: “*o que dançar funk tem a ver com arte, professora?*”. Devolvi a pergunta.

Na terceira, com perguntas abertas e mais espaço para respondê-las com liberdade, questionava-se mais especificamente acerca das experiências artísticas/estéticas: 1) Você se lembra de algum espetáculo teatral assistido na escola? 2) O que marcou você nesse espetáculo? 3) Quem apresentava eram alunos ou grupo teatral externo à escola? 4) Você já teve aulas de teatro? Dentro ou fora da escola? 5) Você costuma ir ao teatro fora da escola? 6) E ao cinema? 7) Você acompanha ou já acompanhou telenovela ou séries/seriados? Quais? 8) O que você gosta de ler? 9) Por quê? 10) Você já leu textos teatrais? 11) Quais? 12) Você considera a arte uma diversão ou uma “chateação”? 13) Por quê? 14) Que assuntos você acha que podem aparecer no teatro? Por quê? 15) Você ouve música com frequência? 16) Que estilos você gosta? 17) Cite suas bandas/cantoras/cantores favoritos.

Dessa sequência de perguntas, pude me aproximar de seus gostos estéticos e compreender um pouco a envergadura de seus horizontes de expectativas atuais. Destaco que

a maioria nunca teve aulas de teatro, que não costuma ir a espetáculos, vai ao cinema com frequência, assiste séries e telenovelas com frequência, gosta de ler notícias que circulam em redes sociais, como *Facebook*, mangás e memes de internet. Muitos seguem *youtubers*, com destaque para Felipe Neto; e são inscritos em canais de comédia no *YouTube*, como o “Porta dos Fundos”. A maioria diz nunca ter lido um texto teatral e considera arte uma chateação ou “*nem uma coisa nem outra, é uma matéria escolar como todas as outras*” (aluna, 15 anos, nono E). O desafio de 2014 com a CDIS no Sapão parecia também estar sendo retomado: desescolarizar a arte escolarizada. No teatro, alegaram que podem ser contadas histórias sobre diversos assuntos (mas sempre se espera uma história a ser contada). Praticamente, todos ouvem músicas com frequência, em geral nos estilos “*rap*”, “*funk*”, “*rock*”, “*internacional*” e “*sertanejo*”.

Para começarmos a nos conhecer, realizei o seguinte jogo: em duplas, eles teriam 20 minutos para dialogar e conhecer o colega; depois, cada um apresentaria oralmente o outro à turma e seria apresentado pelo mesmo. No final de cada dupla, eu acrescentava no jogo algo simbólico/imaginário para se presentear e pedia que explicassem o porquê. Exemplo: “Fulano, ofereça uma cor ao Beltrano e explique o porquê”. Exemplos: cor, cidade, animal de estimação, alimento, flor, música, livro, palavra, gesto, som etc. Presentes de valor afetivo eram priorizados em relação ao valor material. No início, alguns demonstraram resistência/vergonha e não quiseram participar na hora da apresentação e do presente imaginário. No final, fiz uma avaliação coletiva/roda de conversa sobre o jogo e surgiram relatos interessantes:

Como sou envergonhada, achando que ia trapacear escolhi conversar com a minha amiga que já conheço desde a quinta série. Mas para apresentá-la, acabei perguntando coisas de sua vida pessoal e ela me contou histórias que eu não fazia ideia. Então eu percebi que mesmo com anos de convivência, eu não a conhecia tão bem como imaginava e gostaria (aluna, 14 anos, 9º B).

Considero essa “quebra de gelo” e construção de relações de confiança fundamentais para conhecer mais intimamente uns aos outros e estabelecer um ambiente propício à partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). Na medida do possível, jogos similares a esse foram propostos como introdução das aulas que seguiram.

Ademais, a fim de sondar o entendimento prévio dos alunos em relação ao que é arte e o que é teatro, desenvolvi a seguinte atividade: a partir da pergunta escrita no quadro “o que é arte?”, entreguei uma folha branca para cada um e pedi que tentassem responder pela linguagem do desenho, sem o uso de palavras faladas ou escritas. Depois, expus os desenhos

pregados no quadro negro e solicitei que, um a um, escolhessem o que lhes chamasse mais atenção e lessem a imagem para a turma, tentando chegar à resposta da pergunta lançada. O desenho era, então, devolvido ao seu criador, que escolhia outro desenho, e assim sucessivamente. A maioria dos desenhos era figurativo e estereotipado: representava aquarelas, telas, pincéis e tintas; homens de bigode em forma de caracol, trajando colete e pintando telas. Algumas referências de pinturas famosas também apareceram, como a *Monalisa*, de Leonardo da Vinci, e o teto da capela Sistina, de Michelângelo. Raras foram as referências às demais linguagens artísticas que não as artes visuais e, de seis turmas, nenhuma referência à arte contemporânea.

Uma variação do exercício também foi proposta: em grupo, a partir da pergunta “o que é teatro”, os alunos deveriam criar um discurso artístico que tentasse respondê-la. Passaram a ter a liberdade de utilizar outras linguagens, além do desenho, só não poderiam responder literalmente (utilizando-se da palavra escrita ou dita). Alguns grupos criaram cenas diversas em busca de demonstrar “o que é teatro” pelo exemplo da dramatização e outros chegaram a lugares interessantes, como cenas metateatrais, mas a maioria desconsiderou a amplitude da instrução e manteve o discurso artístico apenas pelo desenho. Nesses desenhos, era recorrente a presença estereotipada de palcos italianos com cortinas vermelhas e máscaras da comédia e tragédia.

Essa sondagem inicial foi realizada em dois ou três encontros de aula dupla, variáveis com o ritmo e tamanho de cada turma. Considero que essa etapa de sondagem de horizontes de expectativas tenha contribuído para a diagnose das turmas e para a elaboração de meus planejamentos de aula. No entanto, foi no cotidiano em sala de aula (nos ensaios de resistência cultural que serão apresentados a seguir), na construção gradativa de conhecimento teatral e na espontaneidade alcançada em estado de jogo, que pude me aproximar afetivamente dos alunos e conhecer com mais detalhes seus gostos estéticos e interesses.

Os horizontes de expectativas dos sujeitos (em especial, dos adolescentes) são efêmeros, subjetivos, individuais, coletivos e estão em constante transformação. Se, por um lado, essas características dificultam a realização da sondagem pelo professor/pesquisador, por outro, é essa flexibilidade que possibilita a abertura e disponibilidade às novas experiências, bem como o avanço às etapas posteriores (ruptura, questionamento e ampliação de horizontes).

3.1.2 Microespirais recepcionais: reformulação/atualização dos ensaios de resistência cultural

Na sequência às sondagens citadas, ainda no primeiro bimestre, iniciei a experimentação da prática dos Ensaios de resistência cultural (Capítulo 2) – leitura poética como dispositivo para a leitura cênica –, atualizados ou reformulados a partir do Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993). O foco era criar microespirais recepcionais em sala de aula, que contribuíssem para a ampliação cotidiana de horizontes de expectativas dos estudantes, em prol da formação de espectadores de teatro.

Assim, ao invés de iniciar os ensaios de resistência com a recepção de um vídeo, pintura, música, texto etc. como dispositivo de leitura poética e criação/leitura cênica, acrescentei algumas etapas/ações anteriores. Entendendo a recepção artística como etapa de ruptura de horizontes de expectativas, a qual nem sempre acontece, pois o espectador pode abandonar a obra quando não vivencia uma experiência (BONDIA, 2001), propus como etapas prévias a essas recepções em sala de aula a sondagem (já descrita) e o atendimento de horizontes de expectativas.

Um exemplo de *reformulação* de Ensaio de Resistência se deu pela proposta de exibição do filme documentário brasileiro “Jogo de Cena”⁷⁰, de Eduardo Coutinho, analisado como um dispositivo de leituras poéticas que, no contexto de horizontes de expectativas sondado, aproxima-se da etapa de *ruptura* de horizontes. Selecionei esse vídeo devido ao seu potencial provocativo e reflexivo acerca do “convencimento do ator”, por uma envergadura que inclui a *performance* e as narrativas autobiográficas. Essa perspectiva ampla possibilitaria diversas leituras, inclusive acerca do hibridismo entre real/ficcional como elemento da *performance*.

Conforme sinopse, “atendendo a um anúncio de jornal, 83 mulheres contaram sua história de vida em um estúdio. Vinte e três delas foram selecionadas e filmadas em junho de 2006. Em setembro do mesmo ano, várias atrizes interpretaram, a seu modo, as mesmas histórias” (Sinopse oficial do documentário Jogo de Cena, 2007). Trata-se de um documentário que põe em “cheque” os limites entre o que é documento e o que é ficção, pois as histórias são contadas duas vezes: uma pela mulher que viveu o fato, e a outra por uma atriz que interpreta aquele momento. Por esse motivo, esse “jogo de cena” confunde os espectadores sobre quem é a “autora real” de cada narrativa e quem é a atriz, provocando a comparação entre os depoimentos para se descobrir os limites entre a atuação e os

⁷⁰ Disponível em: <http://filmescult.com.br/jogo-de-cena-2007/>

“sentimentos verdadeiros”. Embora tenha a participação de algumas atrizes conhecidas como Fernanda Montenegro e Andréa Beltrão, as mesmas também contam fatos reais de suas vidas pessoais nos depoimentos, contribuindo com o sentimento de incerteza do espectador.

Como etapa de atendimento de horizonte de expectativas, propus previamente a recepção do vídeo “O homem que não sabia mentir”⁷¹ (Porta do Fundos), já que na sondagem de horizontes, esse canal de *YouTube* foi citado recorrentemente. Nesse breve vídeo, um homem é questionado pela sua companheira por ter demorado e o local por onde andava. O homem responde com uma voz completamente diferente que estava “tomando um *chopp* com os colegas do trabalho”. Ela questiona: “você sabe que não sabe mentir, toda vez que você mente sua voz fica estranha, a diferença é discrepante”. O homem argumenta intercalando as vozes (evidenciando quando se trata de verdade ou mentira), até que responde, com voz de mentira: “eu estava no puteiro com os colegas comendo putas”. Ela pede, calmamente, que ele fale a verdade. O homem tenta se explicar, justifica que a verdade é constrangedora. Por fim, revela (com voz “verdadeira”): “estava jogando CS (jogo eletrônico) numa *lan house* com os amigos”. Ela diz que não tem problema algum, ele se desculpa e diz que a ama. Ela responde, com voz discrepante (de mentira): “eu também te amo!”.

Após a recepção desse vídeo, que já era conhecido por vários alunos, abrimos roda de conversa/partilha de leituras, e, em seguida, exibimos “Jogo de Cena”. O objetivo era suscitar desdobramentos de leituras inventivas a partir do ângulo de ataque que considerei comum a ambos os vídeos: “convencimento do ator, *performance* e diluição de fronteiras entre real/ficcional”.

No 9º G, a comparação entre as leituras gerou uma interessante discussão filosófica sobre a dicotomia real/ficcional: “*Se a gente mente em cena quando faz teatro, faz teatro o tempo todo na vida real, não só quando mente, né professora? Porque a gente não é uma coisa só: é aluno, filho, brother, empregado (quem já trabalha)... pai (quem já tem filho)...*”, refletiu um aluno. “*Não é mentira, é como se a gente interpretasse outros de nós*”, complementou um colega. “*Então em cena também não é mentira... acho que é tudo interpretação, então. Mentira é outra coisa...*”. Outra coisa o quê?, perguntei. “*acho que quando se usa o convencimento do teatro pra fazer o mal*”, o aluno respondeu. A discussão rendeu em torno do que seria esse “mal”, o que parecia desviar do assunto, mas, por fim, discutíamos sobre ética e estética na arte e no teatro. Essa microespiral foi expandida para três encontros, nos quais os jogos de improvisação também puderam ser apresentados/discutidos e

⁷¹ Vídeo com 16.168.082 acessos em 16 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gFT6WO44kZs>

reapresentados de diferentes formas, comparando-os com o documentário (ruptura de horizontes) e com o vídeo inicial (atendimento de horizontes).

Outro exemplo de *reformulação* foi a microespiral do filme *The Wall*⁷² (direção de Alan Parker, 1982), desconhecido pelos alunos e, portanto, proposto como etapa de “ruptura de horizontes de expectativas”. Esse ciclo foi realizado em apenas duas turmas, onde o rock se destacou nos questionários de sondagem. Por esse motivo, pressupus que os alunos já conhecessem a música *Another brick in the wall*⁷³ (Pink Floyd), portanto, a utilizei como etapa anterior, de atendimento do horizonte de expectativas, e o filme posteriormente, como ruptura. Esse filme foi escolhido para essas duas turmas com o intuito de introduzir a noção de metáfora na arte a partir de seus interesses revelados em etapa de sondagem de horizontes de expectativas, nesse caso, o rock; bem como por provocar reflexões acerca da educação escolarizada – um dos desafios identificados pela diagnose realizada.

Propus jogos de improvisação por meio da tradução da poesia e discutimos sobre arte como poética e metáfora⁷⁴. No segundo encontro, os alunos assistiram ao filme (1h35min); no terceiro, a partir do “som em cena” como ângulo de ataque, sugeri uma sequência de jogos de percussão corporal; escrevi no quadro a pergunta “*Quais são os muros de suas vidas?*” e solicitei que respondessem, em grupo, pela escrita coletiva de um poema; requeri a troca dos poemas entre os grupos; pedi que musicassem o poema dos colegas, em qualquer estilo, utilizando sonoridades corporais. Alguns poemas foram musicados como *rap*, com base em *beach box*; outros com a percussão corporal da música “We Will Rock You”, da banda Queen; outros utilizando apenas os ritmos de percussão corporal, trabalhados nos jogos;

⁷² Disponível em: <http://temfilmes.net/filme/pink-floyd-the-wall>

⁷³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5IpYOF4Hi6Q>

⁷⁴ Parto das noções de “metáfora” defendidas por Augusto Boal (2009, p. 119): “no sentido etimológico de *translação* e *transubstanciação*, transpõe algo que existe no contexto cotidiano para um contexto diferente – como palavra deslocada do seu texto para outro. Ou constrói, em outra substância imagens da realidade original, como um quadro ou uma estátua”. O autor complementa: “é visão organizada do mundo – não é *a coisa*, é outra *coisa*: uma visão da coisa. Metáfora é *meta*: é *além de*” (*idem*). Ou seja, além da literatura oral e escrita, abrange as linguagens simbólicas, entre as quais todas as formas de ficção ou narrativa, em qualquer estilo. Assim, a metáfora “abrange todas as artes visuais, vivas em palco ou arena, documentadas em tela, fita ou foto, todas as artes sonoras, acústicas ou eletrônicas, todas as que já existem ou que venham a ser inventadas” (*ibidem*). Defende que as metáforas existem em três formas gramaticais: Duas delas, literárias, a *metáfora adjetiva* – “O capitalismo é um tigre de papel” – e a *metáfora adverbial* – “o carro voava na pista”, onde o verbo voar é usado adverbialmente como um modo particular de correr – advérbio eclipsado. A terceira classificação, que inclui todas as obras de artes plásticas e teatrais, por sua vez, é denominada *metáfora substantiva*. “Sólidas substâncias, como a pedra e o corpo do ator, ou fluidas, como o som e palavras ao vento” (BOAL, 2009, p. 119). Assim, na perspectiva do autor, o cinema é metafórico “pelo ato eletrônico de filmar, mostra a imagem em movimento ou o movimento da imagem. A literatura tem como seus instrumentos o léxico e a sintaxe, rima e ritmo, todas as figuras literárias e o que mais se invente” e por fim, o teatro “organiza as artes que organizam a vida social, fora e dentro de cada um de nós, para que possa ser metaforicamente compreendida à distância, não com o nariz colado à realidade onde vivemos. A distância estética permite ver o que, diante dos nossos olhos, se esconde” (BOAL, 2009, p. 120).

outros compondo suas sequências de ritmos percussivos corporais e sons vocais; outros criando trilha sonora de efeitos, como paisagens sonoras (SCHAFER, 2011), envolvendo sons de animais, elementos da natureza etc.). Por fim, discutimos sobre as cenas, as músicas e o filme. As leituras foram diversas: debatemos sobre os muros metafóricos comuns entre os jovens, que levaram à discussão sobre as opressões sociais na contemporaneidade; a metáfora na arte; o aprisionamento das escolas e a sua desatualização à vida contemporânea; sobre os muros metafóricos da escola; as múltiplas possibilidades de texto teatral, que extrapolam o textocentrismo (dramaturgia teatral convencional) – que se expandem na cena teatral moderna e contemporânea para o discurso proposto por todos os elementos da encenação (ROUBINE, 1998). O total de encontros realizados variou entre 3 e 4 (conforme as turmas).

Com as demais turmas (que não citaram com recorrência o rock, mas demonstraram interesse em vídeos viralizados na internet, jogos eletrônicos e animações), propus uma *atualização* do ensaio de resistência realizado no ano anterior, com o filme curta-metragem de animação “Meow!”⁷⁵, de Marcos Magalhães, acrescentando a recepção do vídeo “Salve Jesus, mate Barrabás”⁷⁶, como etapa anterior de atendimento de horizonte de expectativas.

No curta “Meow”, “um gato esfomeado fica sem leite, e é convencido a tomar um certo refrigerante. Será ele mais uma vítima da globalização? Terá ele salvação?” (Sinopse). O meu objetivo com a recepção desse filme, além da ruptura de horizontes, sobretudo por se tratar de uma estética de animação diferente àquelas que eles conheciam, era provocar a leitura e partilha de poéticas metafóricas entre os alunos. Já o breve vídeo “Salve Jesus, mate Barrabás”, de ampla circulação na internet, apresenta uma filmagem amadora de uma via sacra encenada na rua. Na cena, quando um governador romano questiona ao povo se “preferem que eu salve da cruz Jesus ou Barrabás?”, os atores, tal como na famosa história bíblica, respondem: “Salve Barrabás! Mate Jesus”. No entanto, um espectador bêbado entra inesperadamente na cena teatral de forma enérgica e começa a gritar “Salve Jesus! Mate Barrabás! Salve Jesus!”. Assim, o vídeo “Salve Jesus, mate Barrabás” foi proposto como etapa anterior, de atendimento de horizontes, por dois motivos: 1) por se tratar de vídeo “viralizado” na internet, acessível, engraçado e provavelmente já conhecido por muitos; 2) ao contrário de Meow, demonstrava a literalidade de leitura de um espectador levada ao extremo, abrindo potentes eixos comparativos.

⁷⁵ Ensaio de resistência cultural descritos no Capítulo 2, p. 115. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6p1XNokmVk&t=5s>. Acesso em: 11 out. 2018.

⁷⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=64lj0anz5gU>. Acesso em: 11 out. 2018.

Durante a discussão, questioneei: “*aquele espectador bêbado fez uma leitura literal ou metafórica da cena?* Assim, a partir do interesse e envolvimento dos alunos, compartilhamos leituras e discutimos sobre o assunto “arte como metáfora e metáfora na arte” e, somente depois, coloquei o filme “Meow”, de modo a prosseguir com a metodologia já descrita no Capítulo 2 (p.115).

As discussões que surgiram ao final, a partir do diálogo entre os vídeos, o filme e as cenas de improvisação criadas pelos alunos transitaram por assuntos como fundamentalismo religioso, fé *versus* pensamento crítico, teatro de rua, complexo de vira-latas/torcicolo cultural, mídia e propaganda, ditadura militar e movimento tropicalista. É interessante salientar que tanto as discussões quanto as cenas de improvisação construídas pelos alunos chegaram a lugares completamente diferentes das turmas do ano anterior. Embora essa diferença já fosse esperada, em especial por se tratar sempre de contextos e sujeitos diferentes, considero que a nova etapa acrescentada tenha interferido positivamente na recepção de *Meow*, pois, de uma forma geral, os alunos demonstraram maior entusiasmo na recepção de *Meow* e nos seus desdobramentos. Foram realizados três encontros.

Com efeito, a reformulação/atualização dos ensaios de resistência cultural buscou acrescentar etapas que ainda não eram realizadas, a fim de contemplar em cada microespiral todas as etapas do Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993): sondagem, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação de horizontes de expectativas. Avalio, de modo geral, que os alunos, dentro de suas individualidades e subjetividades, a partir das proposições citadas, vivenciaram um potente espaço de troca e inventividade, e, quiçá, de experiência. Além disso, considerando que o Método Recepcional transitou em espiral, sempre dando origem a um novo ciclo, abriram-se possibilidades de ampliação de um olhar mais atento às questões de poéticas como a metáfora da cena, que contribui para o prazer da leitura cênica e, conseqüentemente, para a formação de espectadores.

3.1.3 Atendimento dos horizontes de expectativas

Inicialmente, propus a avaliação do 1º bimestre como etapa de atendimento do horizonte de expectativas. A partir das discussões sobre dramaturgia teatral⁷⁷ e com o intuito

⁷⁷ A dramaturgia contemporânea não se refere mais a um conceito singular, a arte de escrever dramas, mas aborda todas as artes da cena e suas articulações. Esse fenômeno, associado à profunda modificação no modo de se fazer teatro que acontece nos anos 60, com a democratização dos processos criativos, gera o conceito de dramaturgia do ator (MOREIRA, 2012).

de iniciar o processo criativo de montagem de espetáculos para a Mostra de Teatro dos Nonos Anos do Urso Branco, solicitei o seguinte trabalho (em dupla):

1) Leitura de ao menos um texto dramático ou épico de livre escolha; pesquisa de músicas, poesias, séries/filmes/vídeos, gêneros literários diversos, quadrinhos etc., e posterior escolha de uma dramaturgia para concorrer à montagem teatral. Se a escolha fosse de um texto dramático ou épico, este deveria ser impresso e, se fosse de outra fonte (música, filme etc.), deveria ser esboçada uma adaptação para o teatro. Havia ainda a possibilidade de escrita de um texto dramático ou épico de autoria própria (para entregar).

2) Preparação de uma “defesa” oral da sua dramaturgia escolhida, a fim de apresentá-la à turma (contação da dramaturgia escolhida e justificativa para montagem). Como justificativa, os alunos deveriam fazer uma explanação dos motivos pelos quais seria interessante a turma montar aquele texto especificamente, incluindo questões temáticas e técnicas.

A instrução da avaliação antecedeu a Greve⁷⁸ dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (aderi a partir de 20 de março). Portanto, neste mês de interrupção, os alunos teriam tempo de aprofundamento nas pesquisas e leituras. Após o retorno às atividades escolares, iniciou-se o período das entregas e defesas. Notei que uns não leram nenhum texto dramático; outros entregaram textos grandes impressos, mas leram somente os seus resumos; ou escolheram o texto pelo tamanho (priorizaram textos curtos). Ainda teve os que imprimiram sinopses de filmes ou letras de música na íntegra, sem qualquer adaptação para o teatro. Percebi que alguns não quiseram contar suas histórias porque não leram seus textos; outros, por timidez; e teve aqueles que não fizeram a primeira parte do trabalho, mas improvisaram nas defesas. Avalio que eu tenha caído na temida didatização e/ou talvez exagerado na complexidade da tarefa. A greve, ao contrário do que eu havia imaginado, não gerou mais tempo: “esfriou” o trabalho que vinha sendo desenvolvido. De qualquer forma, ter permitido que fizessem defesas orais de improviso possibilitou que déssemos sequência à atividade, abrindo votação para os espectadores decidirem democraticamente a dramaturgia que seria levada adiante como ponto de partida para a montagem teatral em cada turma.

⁷⁸ No Urso Branco, somente os professores das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Linguagens e Códigos aderiram à greve, que iniciou oficialmente em 15 de março e durou até 22 de abril de 2017. Dentre as reivindicações dos professores grevistas, representados pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal/SINPRODF, estavam a exigência de posicionamento do GDF contra a Reforma da Previdência, enviada pelo governo federal ao Congresso Nacional, bem como a não implementação da terceirização no magistério.

Os seis textos mais votados foram: 9º A, “Seis na Berlinda” (dramaturgia de Elmo Férrer); 9º B, adaptação de “Dom Casmurro” (Machado de Assis); 9º C, “A vitória da minha inocência” (dramaturgia de Chico do Amaral); 9º D, “O Jovem e As Drogas” (dramaturgia de Marcondys França); 9º E, adaptação dos filmes “Confiar” (direção de David Schwimmer) e “Um olhar no paraíso” (direção de Peter Jackson); 9º F, “Defeitos que unem” (autoral). Foi interessante observar que, neste ano, a maioria dos textos mais votados não condizia, em sua maioria, com os horizontes de expectativas sondados (como ocorrido no ano anterior, em que os alunos escolheram textos baseados em filmes hollywoodianos). Ou seja, mesmo havendo dentre as pesquisas individuais diversos textos que reforçavam os horizontes de expectativas dos alunos, tais como adaptações de filmes hollywoodianos, séries, telenovelas, mangás etc., na hora da votação para a montagem do espetáculo, os alunos deram preferência aos textos desconhecidos (com exceção do 9º E) e escritos originalmente para o teatro. Analiso que, por um lado, *a forma* como os discursos foram apresentados influenciou mais nas escolhas do que as histórias em si, pois os textos escolhidos foram oralmente bem defendidos e, conforme Iser (1996), o texto é somente um potencial de efeitos. Ao serem atualizados pela leitura dos alunos que os apresentaram e, depois, novamente atualizados por cada estudante-espectador, o texto inicial já não existia mais (alguma vez existiu?). Outra hipótese para essas escolhas de textos desconhecidos, referente aos “critérios de disponibilidade” (HOBSEAWM *apud* ISER, 1996), é que os alunos demonstravam certo estado de abertura, disponibilidade para rupturas de horizontes.

Em contrapartida, assim como no ano anterior, as escolhas dos textos não pareciam ter relação com as microespirais realizadas em sala de aula até então, o que me fez refletir sobre a estratégia utilizada: solicitar pesquisa, escolha, defesa e votação de dramaturgias configura uma forma de escuta sensível (BARBIER, 2007) e de atendimento de horizontes de expectativas? (AGUIAR; BORDINI, 1993). Ademais, desloca-se da engrenagem em espiral, dos processos coletivos, de pensar/agir juntos, acarretando esse deslocamento em relação ao processo.

Tal como a etapa de sondagem, percebi que o atendimento aos horizontes de expectativas não necessariamente precisava se efetivar dessa maneira (pontual), pois o mais importante é que ele ocorra de forma permanente, ao longo de todo o ano letivo. Avalio que o atendimento de horizontes de expectativas já estava sendo realizado, tanto nas microespirais recepcionais de ensaios de resistência cultural já descritos - tendo em vista que cada espiral transita entre todas as etapas do método recepcional; quanto continuaria acontecendo também nas espirais interseccionais. Trata-se, em última análise, de uma postura dialógica do

professor no cotidiano de sala de aula, de constante escuta, negociação e troca estética com os alunos, afinal, é no atendimento de horizontes de expectativas que mora o desejo e o prazer pela leitura.

Em 2016, junto aos bolsistas do PIBID que acompanharam todo o processo pedagógico desde o início do ano, buscamos minimizar essa quebra do trabalho que vinha sendo desenvolvido em nome da escuta sensível (BARBIER, 2007), considerando a criação de livres adaptações pelas leituras de poéticas dos alunos em processo de ensaio. Eles atuaram como coautores das dramaturgias e, a partir da improvisação teatral, trouxeram suas referências e contextos. Os espetáculos se configuraram como leituras dos mesmos.

No entanto, em 2017, somente a partir do meio do segundo bimestre letivo, voltei a supervisionar⁷⁹ o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Teatro da UnB. Recebi cinco estudantes de graduação em Licenciatura em Teatro no Urso Branco, que “caíram de paraquedas” na escola no meio do processo. Continuei realizando algumas microespirais, em que a leitura de outras poéticas artísticas e/ou do cotidiano geravam jogos de improvisação, e estes, a partilha de leituras cênicas; mas tivemos pouco tempo hábil para os graduandos assistirem às minhas aulas e irem aos poucos conquistando autonomia docente. Rapidamente, começamos a dividir as turmas entre “elenco” e “equipe técnica”, a fim de iniciar os processos de montagem dos espetáculos para a Mostra de Teatro, conforme os textos escolhidos como atendimento de horizontes, e o problema da “quebra” em nome da escuta sensível – agora entendida como etapa de atendimento de horizontes de expectativas, a qual se acentuava.

O fato dos bolsistas não terem acompanhado o processo desde o início e não conhecerem a minha prática pedagógica dificultavam sobremaneira que os processos criativos dos espetáculos tivessem a leitura poética como dispositivo inventivo para a cena. Além disso, todos preferiram conduzir as equipes de elenco do que as de encenação. Resolvemos, então, experimentar o seguinte: ao invés de eu alternar com os bolsistas o acompanhamento das equipes técnicas e elencos, optamos em definir previamente as turmas que seriam acompanhadas por cada um desde o início e manter essa estrutura até o final do processo.

Para termos um ponto de partida em comum, antes de iniciar a separação das turmas, fizemos em cada uma a leitura dramática dos textos selecionados. Após discussão com as turmas, mapeamos coletivamente a estrutura dramática dos mesmos em tabela escrita no quadro negro (a pergunta era jogada ao grupo e, à medida que eles iam respondendo,

⁷⁹ A vigência de meu contrato como professora substituta terminou em maio de 2017, período em que pude voltar a supervisionar o PIBID.

anotávamos no quadro). Essa tabela era dividida horizontalmente por atos e/ou cenas na linha do tempo e verticalmente por “quem” (personagens, narradores), “onde” (“lugar” ficcional) e “o que” (breve resumo do que acontece em cada cena). Foi solicitado que todos anotassem a mesma tabela em diário de bordo, a fim de que elenco e equipe de encenação tivessem o mesmo ponto de partida para as criações.

Se, por um lado, trabalhamos de forma mais isolada nas criações em aula, por outro, estabelecemos um vínculo mais aprofundado com nossos alunos. Esse isolamento nos processos foi minimizado mais adiante, nos ensaios abertos, quando as equipes de encenação puderam ler as cenas em andamento, reformular e compartilhar seus projetos de encenação. Estes, por sua vez, deveriam ser aprovados pelos elencos em cada turma.

Por fim, na busca por solucionar a quebra estabelecida a partir do atendimento de horizontes de expectativas dos alunos e almejando uma relação produtiva entre ver e fazer teatro, ao contrário do ano anterior, em 2017, invertemos o dispositivo: o fazer teatral, posto em tensão com desdobramentos de leituras poéticas, passou a ser o eixo do trabalho para a formação de espectadores. Ou seja, se em 2016 as leituras de poéticas foram dispositivos inventivos para as montagens teatrais da Mostra de Teatro, agora, o fazer teatral pelos jogos de improvisação cumpriam esse papel, apropriando-se dos elementos recepcionais dos espetáculos assistidos ao longo do processo enquanto ampliação de repertórios poéticos para as suas montagens.

O que mudou foi o fio condutor, o dispositivo, a mola propulsora dos processos de montagem. Os graduandos puderam ter mais autonomia nas suas iniciações docentes com os grupos de elenco, e eu fui experimentando maneiras de imbricar os espetáculos assistidos em cada processo de montagem, a fim de que os atos de leitura fossem produtivos para as criações cênicas em andamento.

3.1.4 Espirais interseccionais: encontro com o teatro e mediações teatrais como ruptura e questionamento de horizontes de expectativas

Considereei cada espetáculo assistido na escola e seus desdobramentos mediadores como uma espiral interseccional, tendo em vista que eles foram postos em intersecção ora uns com outros, ora com os processos de montagem de espetáculos escolares em andamento, ora com ambos, estabelecendo tensão produtiva entre fazer e ver teatro. À luz do Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993), considero a leitura cênica uma potencial ruptura de horizontes de expectativas dos estudantes-espectadores, tendo em vista que a maioria não é

habituada a ver teatro. A recepção pode provocar tanto a ruptura de horizontes de expectativas (quando ocorre o ato de leitura) quanto o seu abandono (ISER, 1996) ao longo da recepção (quando a experiência não acontece). A etapa de questionamento não necessariamente pressupõe mediação teatral, por isso não a isolei da etapa de ruptura. Contudo, dentro dessa proposta em espiral, considerando a formação de espectadores na educação escolarizada, percebo-a potente nas mediações pós-espetáculo (quando desdidaizada).

O primeiro espetáculo/espiral interseccional oferecido aos estudantes foi “Chá de Cartas: uma intervenção cênico pedagógica”, de Rayssa Borges. Esse espetáculo profissional foi apresentado no final do 2º bimestre, em um sábado letivo - culminância do projeto interdisciplinar “Mulheres de Luta”⁸⁰, no pátio da escola. Busquei estabelecer uma intersecção recepcional entre este e o espetáculo seguinte - “Lugar de Mulher é onde ela quiser”⁸¹ -, tendo em vista que ambos tratavam tanto de processos criativos quanto de temáticas semelhantes.

O segundo, “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, foi estreado no mesmo dia em que “Chá de Cartas” (final do 2º bimestre, antes do recesso escolar), no auditório do Urso Branco, e reapresentado para todas as turmas de 9º ano após o recesso escolar (início do 3º bimestre). Este, por sua vez, pelas mediações pós-espetáculo, estabeleceu intersecções com processos de montagens em andamento para a Mostra de Teatro dos 9º anos, em especial com as equipes de encenação. É importante salientar que o eixo de trabalho nesse caso era o fazer teatral relacionado às tecnologias do espetáculo que, posto em tensão produtiva com eixos de análise, referentes à encenação de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, afetaram os projetos de encenação.

A terceira espiral interseccional, espetáculo profissional “Axé Nzinga”, de Jonas Sales, foi apresentada no auditório da escola, no final do 3º bimestre. No auge dos ensaios de montagem para a Mostra de Teatro, o encontro com esse espetáculo influenciou diretamente na estética das peças, produzindo uma “via de mão dupla” entre ver e fazer teatro.

O espetáculo profissional assistido como abertura da Mostra, “Olé Olá: sobre viver em quadrados”, no 4º bimestre, bem como os espetáculos escolares produzidos pelos alunos, por mais que possam ter provocado novas rupturas e questionamentos de horizontes, não serão considerados aqui como espiral interseccional. O motivo corresponde ao fato de não termos

⁸⁰ Paralelamente ao segundo bimestre, como reposição dos dias letivos perdidos, nós, professores grevistas, organizamos um projeto interdisciplinar intitulado “Mulheres de Luta” para realizar nos dez encontros que teríamos nos sábados letivos entre 22 de abril e 01 de julho de 2017. O projeto oferecia oficinas nas diversas áreas, de livre escolha pelos alunos, mediante inscrição. Nesse contexto, ofereci a “Oficina de Teatra” e iniciei o processo de montagem do espetáculo “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, baseado no livro “Para educar crianças feministas: um manifesto”, de Chimamanda Ngozi Adichie, com alunas de nonos anos e Ensino Médio.

⁸¹ Espetáculo escolar dirigido por mim e produzido em oficina extraclasse (Oficina de Teatra) com alunas de nono ano à 3ª série do Ensino Médio.

conseguido realizá-los no terceiro bimestre deste ano, em tempo de promover desdobramentos pós-espetáculo. O intuito era que, tal como no ano anterior, a Mostra fosse parte do processo e não somente produto final, culminância do processo. No entanto, neste ano, a mostra teve que ser adiada para o final do quarto bimestre, devido ao meu afastamento por 15 dias no 3º bimestre em decorrência de uma imprevista licença de saúde.

3.1.4.1 Espiral “Chá de Cartas: uma intervenção cênico-pedagógica” (de Rayssa Borges)

Figura 10: Cartaz do espetáculo, por Rayssa Borges. Divulgado previamente no mural da escola

Conforme sinopse fornecida pela atriz, “CARTAS – As histórias e lutas d@s estudantes do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro Educacional Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (PAD-DF) pelo direito à educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira colhida do quintal da nossa escola” (BORGES, 2017). A breve análise do espetáculo, redigida por mim, encontra-se em anexo deste trabalho (p.243).

Este trabalho explorou diferentes instâncias de mediação, realizadas principalmente pela atriz durante a sua apresentação. Não consegui assistir previamente ao trabalho de Rayssa, mas a partir do diálogo com a artista e pesquisa sobre a intervenção/elaboração do dossiê do espetáculo (PUPO, 2015b), estabeleci algumas relações com o processo criativo de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”⁸², em andamento pela Oficina de Teatra (extraclasse, realizada aos sábados): ambos os trabalhos traziam em seu cerne um posicionamento

⁸² Espetáculo em processo de montagem nas reposições à greve de professores, durante os sábados letivos, pelo projeto interdisciplinar “Mulheres de Luta”.

feminista; ambos apresentavam relatos autobiográficos de opressões sofridas por alunas, com a diferença que, em “Chá de Cartas”, esses relatos eram escritos em cartas, enquanto que na “oficina de teatro” partíamos da narração oral.

Considerando a relação entre esses dois espetáculos - profissional e escolar -, foram desdobradas diferentes instâncias de mediação, que serão tratadas a seguir.

- Mediações pré-espetáculo

O primeiro aspecto que analiso numa perspectiva ampla de mediação foi a indexação provocada pelo anúncio do título do trabalho. Na semana anterior ao Sarau Literário Mulheres de Luta, foi colocado um cartaz no mural da escola com a programação descrita. Ao longo da semana, diversos alunos me abordaram questionando o que seria uma “intervenção cênico-pedagógica”. Conforme Soler (2010), essa curiosidade despertada no espectador já contribui para uma alteração no seu estado de expectativa e disponibilidade à recepção.

O segundo aspecto mediador estava presente na sequência da programação no dia do Sarau. Os estudantes-espectadores vinham de uma palestra sobre feminismo (Não vou mais lavar os pratos, com Cristiane Sobral); depois, assistiram “Lugar de mulher é onde ela quiser”⁸³, com bate-papo no final. Além disso, participaram de outras oficinas sobre o tema, vinculadas às matérias de Humanas, Sociais e Linguagens. Para Deldime (*apud* DESGRANGES, 2008), mediação significa qualquer ação que ocupe o espaço existente entre a produção e a recepção. Assim, considero que esse “bombardeio” sobre feminismo, logo antes da recepção teatral, configura-se também como uma espécie de mediação pré-espetáculo. Se as ações como palestra se limitaram à mediação da temática, por outro lado, a recepção de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” contemplou um arcabouço estético da escrita cênica, com vetores de análise referentes à linguagem teatral comuns ao “Chá de Cartas”, possibilitando um diálogo entre a recepção de ambos. Para as meninas que participaram da “oficina de teatro”, essa mediação pré-espetáculo ultrapassou a perspectiva ampla de mediação de Deldime, configurando-se como “ensaio de preparação” (DESGRANGES, 2011), pois ângulos de ataque como opressão de gênero e dramaturgia autobiográfica foram trabalhados nos ensaios de (des)montagem, que antecederam a recepção

⁸³ Após a apresentação foi realizado um breve “bate-papo” com os espectadores. As alunas-atrizes reclamaram da postura dos meninos na plateia, que faziam “fiu-fiu” quando elas entravam de shortinho ou saía. “*Vocês não entenderam nada!*”, dizia uma delas, empoderada. “*Estamos aqui falando sobre a opressão que sofremos por ser mulher enquanto vocês continuam daí, nos oprimindo!*”. Aplausos calorosos, principalmente das meninas e professoras. Intervalo para o lanche; ida ao pátio da escola para assistir à “Chá de Cartas: uma intervenção cênico pedagógica”, de Rayssa Borges.

de “Chá de Cartas”. Ou seja, os ensaios de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” foram, ao mesmo tempo, ensaios de montagem e desmontagem.

O terceiro e talvez o mais interessante efeito de mediação realizado foi proposto pela atriz Rayssa Aguiar, durante/dentro do espetáculo. Já em cena, após a distribuição de chás para os espectadores, ela se apresentou como professora e leu trechos de seu diário de classe:

Como é isso de, em pleno século 21, 2016, escrever cartas à mão? Na era das redes sociais, da conversa rápida, do *WhatsApp*, da mensagem instantânea... escrever cartas à mão... A primeira reação foi de estranheza: “Vixe... eu nunca escrevi uma carta!” A segunda, de resistência: “Ah não, professora, eu não sei escrever carta, não”. “Pra que isso, professora?” “Pode ser digitada?” A terceira e possivelmente mais gratificante de todas, de generosidade: generosidade em compartilhar histórias de vida, tantas vezes sofrida, tantas vezes bonita... Uma atmosfera de sensibilidade tomava conta de nossas aulas. Na hora de trocar as cartas, a dúvida: “Prefiro eu mesma ler a minha história?” “Prefiro que seja lida por outra pessoa?” “Assino ou não essa carta?” A quarta reação, portanto, foi de medo. Ocupar o lugar de fala não é fácil. Estar à frente e falar a todos, assim, é ocupar um lugar de poder. Lugar de poder que muitas vezes não nos é dado, que é preciso tomar de assalto. Portanto, tê-lo oferecido dessa maneira é de causar algum espanto, alguma desconfiança (BORGES, 2017, p. 258).

A mediação proposta em forma de leitura do próprio diário acerca de um trabalho artístico, criado também pelo ato de leitura (das cartas dos alunos), provocou em mim a seguinte reflexão: tratava-se de mediação prévia ou de uma espécie de camada de mediação de dentro da escrita? Soler (2015, p. 131) aponta que “existem ainda procedimentos similares a ensaios de preparação e de prolongamento, pautados, portanto, numa pedagogia do espectador, inseridos dentro do próprio discurso cênico que é a encenação”. Por exemplo, em “Pretérito Perfeito” (SOLER, 2015, p. 174), os atores servem café para os espectadores no início do espetáculo e propõem uma mediação em caráter de conversa despretensiosa, lançando algumas perguntas acerca da não ficção, sem haver uma “quebra” entre a mediação e o início do espetáculo. Ou seja, a mediação já era parte do espetáculo em si, porém, os espectadores ficavam em dúvida se o espetáculo já havia começado.

Ainda sobre a mediação realizada pela atriz: quando ela revelou aos espectadores que se tratava da leitura de cartas “reais” manuscritas pelos seus alunos, instaurou-se subjetivamente uma espécie de pacto documental entre cena e “sala”. Se na cena ficcional o pacto se aproxima de algo como “você finge que me engana e eu finjo que acredito”, quando é posta uma realidade social em cena documental, a expectativa do espectador também se altera. Ramos (2008) explica:

[...] o jogo estabelecido com o espectador vai se dar na consciência de que se está

diante de uma narrativa que enuncia asserções sobre o mundo histórico e não de uma narrativa que propõe, a nós, espectadores, fazer de conta, estabelecendo hipóteses de conduta a partir de uma intriga ficcional, experimentando emoções com essa intriga (RAMOS, 2008 *apud* SOLER, 2015, p. 111).

Considero que mesmo que as mediações pré-espetáculo tenham sido realizadas por mim de forma restrita, somente na “oficina de teatro”, no processo de montagem de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, os alunos que participaram das reposições pelo projeto “Mulheres de Luta” (aos sábados) puderam vivenciar as mediações propostas pela atriz, tendo em vista que o trabalho carrega proposições pedagógicas no cerne de suas preocupações.

- Mediação pós-espetáculo: bate-papo com a artista

No final do espetáculo, a mediação foi retomada dentro da cena, na perspectiva de Soler (2015), sem fronteiras entre a cena e as questões levantadas pela professora sobre a temática feminista, abrindo-se nesse contexto um espaço para bate-papo com os espectadores. Todos os estudantes permaneceram para a roda de conversa, até porque a diluição entre o fim da cena e a roda estabeleceu uma convenção de permanência. Dentre as perguntas para a atriz, ouvi de uma aluna: *“professora, eu queria perguntar sobre o que é intervenção cênica pedagógica..., mas acho que já entendi”*.

Como poucos estudantes de 9º ano assistiram ao “Chá de Cartas” (por se tratar de sábado letivo) e a escola estava entrando em recesso escolar, não foi possível realizar desdobramentos mediadores pós-espetáculo em sala de aula, como eu pretendia, com as minhas turmas de 9º ano. Considero que a data escolhida para a apresentação tenha sido um equívoco, pois, embora tenha dialogado com o projeto “Mulheres de Luta”, restringiu as possibilidades de desdobramentos posteriores em sala de aula. Como “Chá de Cartas” afetou o processo criativo de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” de forma interseccional, propus uma reapresentação deste após o recesso, para todas as turmas, logo que as aulas foram retomadas. A partir das mediações de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, pude por vezes referenciar “Chá de Cartas”.

3.1.4.2 Espiral “Lugar de Mulher é onde ela quiser” (Oficina de Teatra)

Figura 11: Reapresentação de “Lugar de mulher é onde ela quiser” (cena final). Criação coletiva das alunas da “Oficina de Teatra”, Auditório do CEM Urso Branco, 01/08/2017 (início do 3º bimestre)

Espetáculo escolar produzido em encontros que ocorreram aos sábados, como reposição das aulas de Arte referentes à greve de professores, com elenco formado por alunas de 9º ano à terceira série do Ensino Médio e equipe técnica formada por alunos dessas mesmas séries, mediante inscrição voluntária. O ponto de partida da criação do espetáculo foi a leitura do livro “Para educar crianças feministas: um manifesto”⁸⁴, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Escrito em formato de carta da autora a uma amiga que acaba de se tornar mãe de menina, traz conselhos simples e precisos de como oferecer uma formação igualitária a todas as crianças, começando pela justa distribuição de tarefas domésticas entre pais e mães. O livro traz vários exemplos simples, mas evidentes de que o machismo está impregnado em nosso dia a dia, pelos papéis sociais de gênero: na ditadura da beleza feminina (desde os desenhos de princesa), na expectativa de amor romântico, no casamento e filhos, nos setores “meninos” e “meninas” das lojas de brinquedos etc.

Não foram realizadas mediações pré-espetáculo devido à interrupção do trabalho pelo recesso escolar. No entanto, esse espetáculo se interseccionou ao “Chá de Cartas”, prolongando o trabalho iniciado por ele acerca da temática feminista e da poética autobiográfica. Uma breve análise do espetáculo está disponível em anexo (p.243).

Na reapresentação, o público, agora todo composto pelos meus alunos de Teatro desde o início do ano, foi mais receptivo, disponível e respeitoso. As alunas-atrizes ficaram

⁸⁴ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

satisfeitas: “Agora sim, professora, sensação de missão cumprida. Antes parece que tinha ficado um vazio no peito, sabe?” (aluna, 9º C, 15 anos). Essa alteração na reação dos estudantes-espectadores é resultado parcial do trabalho que vinha sendo realizado desde o início do ano rumo à formação de espectadores, pois, conforme Jauss (1994), o horizonte de expectativas que o leitor possuía ao iniciar a leitura se modifica ao interagir com a obra.

- Mediações pós-espetáculo

Realizada com todas as turmas de 9º ano na semana seguinte à recepção teatral, as mediações pós-espetáculo estavam fundamentadas, *a priori*, nos Ensaios de Prolongamento, cujo intuito era provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelos estudantes-espectadores (DESGRANGES, 2008); e convidá-los a conceber breves atos artísticos, não como continuidade do espetáculo, mas enquanto exercícios interpretativos das cenas. Contudo, ao expandir o prolongamento para outros encontros, ele foi se transformando em ensaios de montagem. Ao expandir as mediações para todo o 3º bimestre, os processos criativos das montagens se tornaram também eixo de trabalho, provocando nova intersecção entre o fazer e o fruir.

No primeiro encontro pós-espetáculo (em sala de aula), com equipes de elenco e encenação reunidas, selecionei como ângulos de ataque aspectos interseccionais entre “Chá de Cartas” e “Lugar de Mulher é onde ela quiser”: a opressão de gênero e a dramaturgia autobiográfica. Nos seguintes, com as equipes separadas novamente, foram selecionados novos ângulos de ataque, a partir do diálogo entre cada processo de montagem em andamento e os efeitos do espetáculo.

Encontro 1

Ângulo de ataque⁸⁵: escrita autobiográfica como processo criativo de dramaturgia coletiva; opressão de gênero.

1) Jogos de reconstituição do texto:

a) Zip-zap com elementos, palavras, imagens, sons, referências do espetáculo; b) andar pelo espaço; mentalizar o espetáculo: como começou? Qual era o seu estado de disponibilidade

⁸⁵ Essa escolha de ângulo de ataque, comum em “Chá de Cartas”, efetivou-se para contemplar, de alguma forma, aquele pequeno grupo de estudantes que assistiu ao “Chá de Cartas” no sábado letivo e acabou não tendo prolongamento em sala de aula por causa do recesso escolar e pelo baixo contingente de espectadores de nonos anos que participou do Sarau Literário Mulheres de Luta.

para assisti-lo? Quais eram suas expectativas? Como começou? O que aconteceu na cena 1? O que acontecia quando tocava a campainha? Como era a interpretação, os figurinos das atrizes, o cenário, a luz etc.? E as sonoridades? E a cena 2? E a cena 3? Quem assistiu ao “Chá de Cartas” tente lembrá-lo também; c) Ainda andando pelo espaço: dez segundos para formar com seus corpos a imagem congelada de... a cozinha de uma família machista, três carros, um quarto de bebê, duas mulheres grávidas, uma loja de bebês separada por setor de meninos e meninas, um beco escuro, colar de pérolas, seis bonecas, três batons; etc.

2) Jogo de improvisação - escrita autobiográfica

Distribuí papeizinhos individualmente, com as seguintes perguntas para alunas e alunos, respectivamente: “você já foi xingada por um homem (ou menino)? De quê?”; “você já xingou uma mulher (ou menina)? De quê?”. Os/as alunos/as deveriam escrever as respostas e me devolver os papéis. As palavras mais recorrentes, tanto pelas alunas quanto pelos alunos, foram: *vaca; vagaba; pirigueti; piranha; puta; vadia; filha da puta; filha da mãe; filha de uma égua; burra; louca; idiota; gorda; baleia; canhão; draga; desgraçada; desgracenta; demônia; bruxa.*

3) Roda de conversa: Abri alguns papeizinhos e li para a turma, a fim de abrir uma discussão sobre gênero a partir dos xingamentos coletados. Em seguida, questionei que tipos de opressão eles identificavam no espetáculo “Lugar de mulher é onde ela quiser”: *“machismo, quando a mulher, mesmo grávida, tinha que lavar a louça enquanto o marido tomava cerveja”*, disse uma aluna do 9º A. *“Mas quem disse que o marido não trabalhou o dia inteiro e estava cansado? Lá em casa, cada um tem o seu papel e as coisas funcionam assim”*, respondeu outra. Questionei: e quem disse que a mulher também não trabalhava fora, além do trabalho doméstico? Quem aqui têm mães “donas de casa”, que não trabalham fora, hoje em dia? (em média, três alunos por turma levantaram a mão). Que outras opressões à mulher vocês identificam no espetáculo? Voltei a questionar. *“essa coisa de menino brincar de avião, carrinho, lego, foguete, e as meninas de casinha, boneca, fogãozinho”*, respondeu uma aluna. E o que significa isso? *“que já estão preparando a menina pra ser mãe e cuidar da casa, e os meninos a ser engenheiros, esportistas, médicos...”*, completou. *“Nada a ver”*, retrucou um menino: *“é porque a gente gosta mais de umas coisas e as meninas gostam mais de outras. Minha irmã odeia futebol, e eu nunca gostei de bonecas”*, outra interferiu. *“Mas a gente não nasce gostando das coisas, nosso gosto vai mudando”*, respondeu outra. Questionei: quem costuma cuidar dos bebês quando nascem: as mães ou os pais? “as mães”, responderam em coro. Será que não há relação alguma com as meninas serem educadas a brincar de boneca? O bebê, geneticamente, não foi criado com 50% do pai e 50% da mãe? Por

que, então, quando o homem troca uma fralda já é considerado como um super pai quando “ajuda” em casa? Enfim, no 9º A, essa discussão sobre regras de gênero que oprimem a mulher rendeu. Em turmas como o 9º C, D e F, o foco de discussão foi mais direcionado à cultura do estupro e à violência contra a mulher, a partir da partilha de leituras sobre a cena final. Nessas turmas, conseguimos relacionar melhor os xingamentos expressados nos papeizinhos com as leituras de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, bem como as leituras contemplaram a estética do espetáculo: *“pra mim, a campainha era uma outra dimensão de mundo: um mundo sem machismo... como num filme que eu vi na Netflix, que era tudo ao contrário [a menina se referia ao filme]; “não sou um homem fácil] (aluna, 14 anos, 9º D). No meu entendimento, a versão boa da cena era tipo a expectativa e a versão ruim [machista], realidade”* (fazendo referência aos memes expectativa /realidade” de internet). (aluna, 14 anos, 9º D).

Quando os questionei acerca das opressões identificadas, uma menina respondeu:

A cultura de estupro, pois essa coisa da gente viver com medo de ser estuprada e acabar tendo menos liberdade que os meninos... (porque meu irmão pode andar na rua à noite à pé e eu não) isso acontece porque vivemos essa cultura de estupro, e se acontece alguma coisa, ainda dizem por aí que era por causa da saia curta, a menina ainda sai de vagaba (aluna, 15 anos, 9º G).

4) Leitura inventiva: embaralhei os papeizinhos e redistribuí em roda de conversa. Pedi que cada um, em sequência, lesse alto os xingamentos. Em seguida, orientei: quem ficou com um xingamento relacionado à objetificação do corpo da mulher e cultura do estupro, reunir-se como grupo 1; quem ficou com aqueles que inferiorizam a mulher intelectualmente e/ou que a limitam com regras de gênero, reunir-se como grupo 2. Cada grupo deveria elaborar uma nova cena para o espetáculo, considerando as palavras autobiográficas coletadas e a definição de “quem/onde/o que” em duas versões (separadas pela campainha): como um retrato das opressões identificadas e como “solução” à opressão.

Destaco, como exemplo, as seguintes cenas criadas:

Versão 1 (opressão): uma menina entra com os pais numa loja de brinquedos. Escolhe uma bola de futebol, mas é censurada e ganha uma boneca. Um aluno narrador anuncia: 15 anos depois... aparece ela cheia de filhos, exausta, cuidando deles sozinha. Ela fala: eu amo meus filhos, mas o meu sonho era ter me tornado jogadora de futebol.

Versão 2 (solução): a mesma menina entra com os pais numa loja de brinquedos. Escolhe a bola de futebol, e seus pais a dão. Narrador anuncia: 15 anos depois... ela dando entrevista em um programa de TV: a entrevistadora pergunta: Marta, conta pra gente como foi que você conseguiu ganhar tantos títulos e se tornar a maior

jogadora de futebol de todos os tempos? Ela responde: tudo começou quando eu tinha 4 anos de idade e ganhei uma bola de futebol. Todos diziam que era coisa de menino, mas eu persisti, treinei muito e me tornei o que eu sempre sonhei! (Grupo 2, 9º A)

Versão 1 (opressão): Numa balada, meninos e meninas dançando e bebendo. Uma menina fica muito bêbada, um menino a pega no colo desmaiada e a leva para fora da sala de aula. Ouve-se um grito da menina (dando a entender que ela foi estuprada).

Versão 2 (solução 1): Na mesma balada, todos bebem, mas aquela menina não. Chega o menino chamando-a para sair de lá, mas ela o dispensa (Grupo 1, 9º C).

Questionei nessa última cena: essa solução parece justa para vocês, meninas? Uma estudante-espectadora respondeu: *“não, professora, tá botando a culpa na coitada! Por que a menina tem que ser certinha, não beber, e os meninos bebem e ‘tudo bem’? Então na versão inicial a culpa é da menina, que bebeu? Não concordo!”* (aluna, 14 anos, 9º C). Pedi que ela propusesse um outro final. Rapidamente, a menina cochichou com o grupo o que pretendia e retomaram a cena:

Versão 3 (solução 2): Na mesma balada, todos dançam e bebem. Quando o menino chega e tenta pegá-la no colo, um amigo do menino o alerta: - Cê tá louco, mermão?! Não tá vendo que a menina tá podre de bêbada? Olha quanta gata aí em volta louca pra beijar na boca, tu vai mesmo se aproveitar da menina? Cai fora, é encrenca! O menino abusador insiste: - Me deixa, não dá nada! a pega no colo. Outras meninas que estavam na festa percebem e mandam soltá-la. Ela fica caída no chão (desmaiada). O abusador insiste: - que tu é dela? Mãe, por acaso? Não tá vendo que ela tá a fim? e a empurra. Outra menina chama o segurança, que põe o abusador pra fora da festa. Várias meninas a ajudam a sair em segurança.

Por fim, conversamos brevemente (devido ao tempo) sobre sororidade entre as mulheres e culpabilização da vítima, mas considero que a sequência de cenas tenha falado mais do que qualquer forma de debate.

3.1.4.2.1 Intersecções entre “Lugar de Mulher é onde ela quiser” e os processos de montagem das equipes de encenação

Nas aulas posteriores, dei sequência às mediações somente com a metade de cada turma (equipes técnicas de encenação), pois os elencos seguiriam em oficina de montagem com os graduandos do PIBID. Assim, com os grupos de elenco conduzidos pelos graduandos, as mediações pós-espetáculo foram expandidas e fundidas com seus ensaios de montagem; e nas equipes de encenação, conduzidas por mim, com as noções teatrais previstas para serem estudadas e criadas ao longo do bimestre (tecnologias da cena), tais como cenografia,

indumentária, sonoplastia, maquiagem e iluminação.

De forma geral, trabalhei entre um a três encontros com cada elemento de encenação, conforme necessidade observada pela escuta sensível (BARBIER, 2007). No entanto, transformei-os em “ângulos de ataque”, a fim de provocar um diálogo produtivo entre o processo criativo de encenação e as tecnologias do espetáculo “Lugar de Mulher é onde ela quiser”.

A seguir, apresento alguns exemplos dessa tensão produzida entre os processos de montagem e eixos de análise de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, com ênfase nos elementos de encenação, sobretudo por terem sido essas as equipes (de encenação) que eu conduzi, coletei dados e pude analisar com aprofundamento.

Cenografia

Na mediação pós-espetáculo que teve como ângulo de ataque a cenografia, recebi as turmas com as carteiras da sala de aula todas empilhadas no centro da sala; em círculo, em volta da pilha de mesas, eu solicitei que alguns alunos saíssem da sala, orientados a catar objetos potencialmente cenográficos, pela escola; o grupo que permanecia recapitulava as formas utilizadas em “Lugar de mulher é onde ela quiser”; discutia e escolhia uma delas para fazer uma “citação” visual em cena; reordenava as cadeiras conforme planejado; e, se ainda julgasse necessário, podiam se posicionar congelados em cena, a fim de deixá-la mais “legível”. Os alunos que saíam retornavam à sala e eram instruídos a colocar os objetos coletados na minha mesa e a ler a imagem cênica criada pelos colegas, relacionando com o espetáculo assistido. Repetíamos algumas vezes alterando as cenas, os alunos que saíam e as leituras, até contemplar grande parte das variações cenográficas do espetáculo e acumular vários objetos cenográficos.

Nesse jogo, ao mesmo tempo, reconstituía-se a memória do espetáculo; provocava-se o ato de escrita e leitura cênica; e expandia-se a noção restritiva de cenografia “decorativa” para uma compreensão da cenografia como uma das “vozes” que “falam” poeticamente em uma composição cênica, que é polifônica. A maior dificuldade, foi novamente em relação à associação a jogos de adivinhação. Assim, a roda de conversa (avaliação coletiva) no final da aula foi conduzida por meio de perguntas tais como: se tratava de jogo de adivinhação? “*sim*”, respondiam sem pensar. Então, eu pedia que lembrassem da instrução e eles percebiam que não. Aproveitava para falar sobre a autonomia do espectador no ato de leitura, que vai muito além “do que o artista queria dizer”. Retomamos a partilha de leituras de

“Lugar de Mulher é onde ela quiser”, com ênfase na cenografia, e as diversas interpretações do espetáculo citadas pelos alunos reforçou esta noção de singularidade na leitura.

Na aula seguinte, ou dependendo do tempo, ainda na mesma aula, os objetos coletados eram dispostos como um “escambo”, sobre algumas mesas; eu acrescentava objetos potencialmente cênicos variados, como tecidos, perucas, máscaras, *catshup*, fita crepe, caixas de remédios etc.; pedia que cada um acrescentasse ao menos um objeto pessoal (caderno, livro, remédio, óculos, casaco etc.) e, em grupo, a partir de um tema gerador (já escolhido de acordo com o texto teatral que seria montado em cada turma), eles tinham que construir um espaço cênico em sala de aula com objetos coletados pela escola, de forma que o mesmo “contasse uma história” somente pela composição visual da cena.

Os temas propostos em cada turma foram: “ciúmes”, no caso de Dom Casmurro (9º B); “LGBTfobia”, em A Intolerância diz Adeus⁸⁶ (9º F); “pedofilia e violência na internet”, em Confiar num olhar do paraíso (9º E); “liberdade”, em Seis na Berlinda (9º A); “família”, em A vitória da minha inocência (9º C); “violência urbana”, em O jovem e as drogas (9º D).

Na orientação, eu pedia que eles deixassem pistas sobre “o que aconteceu na cena”, “onde” era e “quem” esteve lá. Os demais grupos esperavam do lado de fora da sala e, ao retornar, deveriam ler o espaço cênico a partir das perguntas sobre “quem”, “onde” e “o que”. Esse jogo se configurava ao mesmo tempo como desdobramento de mediação de “Lugar de mulher é onde ela quiser” e processo criativo da cenografia dos espetáculos que seriam montados, numa perspectiva não “textocêntrica” (o espaço em diálogo com um tema era o ponto de partida de criação da cena, e não o texto teatral).

Figura 12: Exercício de Cenografia (2017): cenários construídos pelos alunos; ato de leitura do espaço cênico

⁸⁶ Esta dramaturgia teatral escrita por uma aluna chamava-se inicialmente “Defeitos que unem”, mas teve seu nome alterado pela turma após leitura dramática e debate sobre o tema. Na peça, o protagonista é um aluno gay que sofre *bullying* na escola. O título anterior dava a entender que ser gay é um defeito.

Nessa(s) aula(s), em todas as turmas, os alunos demonstraram entusiasmo e prazer na inventividade. Várias cenas criadas fizeram alusão à violência contra a mulher, trazendo à tona o espetáculo assistido em diálogo com o tema proposto em jogo. Ao longo das cenas, a “adivinhação” era substituída por leituras detalhadas, saboreadas e compartilhadas. O risco do textocentrismo também foi superado. O problema maior era em relação à delimitação do espaço do público, que não era previsto e acabava sendo aleatória.

Na roda de conversa, debatemos sobre a relação espaço cênico/espectador estabelecida em “Lugar de Mulher é onde ela quiser”; citei a arena intimista proposta em “Chá de Cartas” e falei brevemente sobre os tipos de palco (palco italiano, arena, semi-arena, elisabetano, rua, espaços alternativos). Quando pedi um *feedback* da aula, um aluno relatou: *“ainda bem que eu fiquei na equipe de encenação. Confesso que quando escolhi ficar aqui, foi pensando que ia ser mais light, não ter que decorar textos, ensaiar fora do horário e tals. Agora eu to vendo que tem trabalho, mas é muito legal, me dei de bem”* (Aluno, 9º F, 14 anos). Para a aula seguinte, pedi que trouxessem de casa “materiais potencialmente cenográficos”, os quais pudessem servir para a construção do espaço cênico (“onde”) das cenas mapeadas na tabela⁸⁷ de estrutura dramática.

Posteriormente, a partir do escambo desses objetos direcionados às cenas, pedi que realizassem o mesmo exercício que fizeram anteriormente, mas agora, ao invés de um tema geral do espetáculo, deveriam focar na cena específica selecionada e distribuída entre eles. Pedi, desta vez, que organizassem o espaço incluindo a localização do público, organizando, inclusive, a posição das cadeiras da plateia. A grande maioria organizou a cena frontal, como palco italiano. Na roda de conversa, questionei: Por que vocês escolheram posicionar palco/plateia como palco italiano? As respostas variaram entre *“porque é melhor”*; *“porque fica mais organizado”*; *“porque fica com cara de teatro de verdade”*; *“porque a apresentação vai ser no auditório que é assim”*, demonstrando que há nessa questão uma necessidade de ruptura e ampliação de horizonte de expectativas.

Preparei para a aula seguinte, a fim de provocar nova “ruptura de horizontes”, slides com imagens dos tipos de palco ao longo da história e trechos de vídeos da cena contemporânea brasileira em espaços alternativos: no Teatro Oficina (SP), de Zé Celso; na Rua (Grupo Imbuqua/SE); itinerante pela cidade (rodoviária, dentro de ônibus, praça, dentro de casa), Teatro do Concreto (DF), de Francis Wilker (espetáculo “Entrepartidas”); dentro de

⁸⁷ Conforme relatado nas páginas 184-185.

uma bolha gigante transparente, performance DNA de DAN⁸⁸, de Maikon K (PR). Os vídeos provocaram estranhamento em alguns, que demonstraram resistência: “*bando de malucos*”; “*isso não é de Deus, prof*”.

A meu ver, os horizontes estéticos/políticos de alguns alunos foram ampliados; de outros, questionados; e desses, negados. Aguiar e Bordini (1993, p. 87) salientam:

[...] o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel.

Por outro lado, questiono: será que a negação inicial se configura como impossibilidade? Prefiro acreditar que não, tendo em vista que somos todos sujeitos em constante formação. De qualquer forma, os alunos puderam ver exemplos de outras formas espaciais, outras maneiras de relação entre cena/espectadores, diferentes da referência frontal que haviam conhecido em “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, apresentado em palco italiano.

Sonoplastia

Exercícios similares aos de cenografia foram realizados para experienciar o fazer e o ver teatro na perspectiva acústica da cena, com o ângulo de ataque na Sonoplastia. Agora, ao invés de construir um cenário, eles deveriam criar uma sequência de sons, a partir de instrumentos sonoros levados por mim; utilização de celular/caixa de som; sons corporais e produzidos com objetos encontrados pela escola. Os espectadores sentavam de costas para a cena, somente a ouviam e, ao final, deveriam ler a dimensão acústica da cena, tentando inferir “quem”, “onde” e “o que” aconteceu a partir da sequência sonora produzida.

O exercício foi bem produtivo, com experimentações variadas entre sequências de sons realistas ou de paisagens sonoras mais subjetivas, que criaram “climas”, atmosferas”, sensações. Em ambos os casos, as leituras fluíram e o contraste entre as duas linhas estéticas foi esclarecedor na roda de conversa. Na discussão, busquei provocar a reflexão acerca das

⁸⁸ Essa performance foi programada pelo Festival Palco Giratório (SESC), mas teve sua apresentação interrompida em Brasília pela Polícia Militar (julho de 2017). O artista foi detido e levado à delegacia por “ato obsceno”, por estar nu em cena. O fato gerou polêmica nas redes sociais e, por este motivo, levei a discussão para a sala de aula.

sonoridades de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, como o efeito da campainha. *“O som da campainha era realista, pois dava a entender que era um ensaio de teatro: cada vez que eles erravam o diretor tocava a campainha e eles tinham que repetir”*, relatou um aluno do 9º A. *“Pra mim a campainha era outra coisa. Não me pareceu um ensaio, era uma lógica diferente, meio absurda, mas que fazia sentido. Uma lógica de dentro da história, por isso não achei realista. Como se eles voltassem no tempo a cada tocada”*, analisou outra aluna da mesma turma.

Enfim, as leituras dos espetáculos não se esgotavam e eram compartilhadas em diferentes perspectivas. Por outro lado, a tendência à frontalidade na relação palco/plateia se manteve.

Figura 13: Exercício de sonoplastia: estudantes-espectadores a escutam de costas para a cena

Iluminação

As mediações com ângulo de ataque “iluminação cênica” foram realizadas em dois encontros. No primeiro, levei como referência um vídeo de teatro de sombras do grupo Eclipse⁸⁹. Trata-se de uma espécie de “clipe” da famosa música “A Thousand Years”, na voz de Christina Perri. Ao longo da música, é encenada, por meio de ações poéticas projetadas em sombra, uma história sobre o ciclo da vida (da família tradicional brasileira): nascimento, infância, escola, estudos para passar no vestibular, esforço próprio/estudo/meritocracia, aprovação, faculdade, casamento, filhos e envelhecimento dos pais. Embora os alunos não

⁸⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1ufuS_JKb6M

conhecessem o vídeo, o considerei como “atendimento de horizontes” por tratar de uma historinha com começo, meio e fim, bem próxima ao que eles estão acostumados a ver nas diferentes plataformas midiáticas, exceto pelo fato de ser apresentada por meio de sombras; e pela música, que além de amplamente conhecida no meio adolescente, tem uma força de provocar certa comoção, que em algumas turmas foi generalizada. “*Ai professora, quer me matar do coração com essa música linda?*”; “*Essa música é de cortar os pulsos*”; “*vou chorar, essa música me faz ter saudades do meu ex-namorado*”, algumas disseram.

Em seguida, com o intuito de ruptura de horizontes, apresentei alguns trechos da Ópera de três vinténs (dramaturgia de Bertold Brecht) em teatro de sombras, dirigida por Bob Wilson⁹⁰. Ao contrário do vídeo anterior, nestes, todas as sonoridades provocam estranhamento: a dissonância musical, o incômodo som de pingo de chuva e demais efeitos; a forma não linear e não literal com que a luz e os efeitos de sombras são utilizados em cena; assim como a interpretação dos atores e o texto em si.

Assim, formou-se uma espécie de microespiral recepcional a partir dos vídeos. Depois, abri roda de conversa sobre iluminação cênica. Conversamos sobre a iluminação como tecnologia do espetáculo, desde recursos como o aproveitamento da luz do dia, fogo (velas, lampiões, tochas) à revolução tecnológica, com o advento da luz elétrica e os refletores mais modernos, como os canhões seguidores, *movielights* e elipsoidais; e alguns efeitos possíveis de serem produzidos, dentre eles o Teatro de Sombras. Relembramos a iluminação de “Lugar de Mulher é onde a gente quiser” e os precários recursos presentes no auditório da escola. “*Na cena final (do estupro), as atrizes passam por um beco escuro utilizando somente a luz de seus celulares*”, lembrou uma aluna do 9º D. “*É a luz que faz parecer que é um beco, pois a parte iluminada fazia o desenho estreito no chão*”, interpretou outra.

Levei as turmas ao auditório, a fim de fazermos um mapeamento do que tinha disponível (desenhamos coletivamente uma planta baixa alternativa do espaço cênico e o sistema de iluminação do auditório) como referência para os mapas de luz de cada espetáculo, e pensamos em outros recursos que poderíamos utilizar para a criação da iluminação nas cenas (lanternas, celulares, abajures etc.). Um aluno do 9º B questionou: “*Queria tentar fazer o efeito de sombras, mas fica difícil trabalhar sem material. Quase nada tá funcionando [em relação aos refletores do auditório]*”. De fato, somente três refletores funcionavam, e mal. Foi quando tive a ideia de confeccionarmos nossos próprios refletores. Pedi, então, que levassem

⁹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XD0BDYceO9g>

na aula seguinte sucatas diversas e potenciais refletores (latas variadas, baldes de alumínio, canecas etc.).

Entre um encontro e outro, dediquei-me a pesquisar a viabilidade do projeto: como fazer, medidas de segurança, materiais necessários etc. Vi que era viável, então, eu mesma comprei os materiais, reforcei o pedido de sucatas e, no encontro seguinte, os alunos botaram “a mão na massa”. Os refletores seriam produzidos coletivamente por todas as equipes de encenação e doados para o auditório da escola, para o uso comum de todos. No total, foram confeccionados 21 refletores de tamanhos variados e cores alternáveis (utilizamos sobras de gelatina própria para refletores de luz, doadas pelo Teatro SESC Paulo Autran).

Figura 14: Exercício de Iluminação cênica: refletor artesanal criado pelas alunas em sala de aula (feito de cuscuzeira); alunas testando o refletor pela primeira vez

Para além da produção de recursos destinados ao auditório da escola, ou mesmo para a ampliação de possibilidades estéticas das montagens teatrais, o ponto forte deste trabalho de iluminação foi o cunho artístico-pedagógico. Explico: no 9º F, quando as equipes de encenação foram subdivididas, reparei que os alunos menos interessados nas aulas de Teatro escolheram “iluminação”. Eram alunos excessivamente tímidos, que sempre tentavam se isentar de qualquer forma de participação corporal. Porém, quando iniciamos este trabalho, eles foram se envolvendo e, quando menos percebemos, estavam coordenando democraticamente os demais: etapas de produção dos refletores, segurança; organização logística e toda a cadeia de produção.

Por fim, os alunos puderam experimentar com seus próprios refletores o efeito de teatro de sombras e propor para o elenco essa solução em uma cena de suicídio. A ideia foi democraticamente aceita em um ensaio aberto onde a proposta foi apresentada.

Maquiagem

Neste encontro, a partir do ângulo de ataque “maquiagem teatral”, iniciamos relembando em roda de conversa a maquiagem de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”: *“bigodes postiços”; “barba pintada, acho que com lápis de olho”;* Quem?, perguntei. *“os personagens homens, quando eram feitos por meninas”*, responderam. E as demais personagens? *“não lembro... acho que nenhuma”; “acho que só um batonzinho”*, algumas alunas disseram. *“Ah, professora, no final todas se borram a cara toda de batom, de propósito”*. Que cor era o batom? *“vermelho”*, ela respondeu. Esse exemplo é ótimo, pois mostra que a maquiagem também é uma voz, que fala simbolicamente em cena. O que vocês leem, que significado interpretam desse ato de borrar a cara de vermelho? O que mais acontecia na cena naquele momento? *“uma menina lia uma carta que revelava que ela tinha sido estuprada”*. *“e tinha uma música sinistra também”*, disse outra. Então, para vocês, o que simbolizava esse ato de se borrar de batom - vermelho -, somado a todos esses outros elementos? *“o vermelho fazia parecer ferimentos”; “acho que traz a ideia de sangue, menstruação, mulher...”; “pode ter sido pra dizer que elas apanharam do estuprador”; “ou não, o estupro em si já é uma violência, apanhando ou não”*, dialogavam. Mas, no espetáculo, todas são estupradas ou apenas uma? *Apenas uma*”, responderam. E por que será que todas se borram de batom, e não apenas uma? *“Ahhh, que legal, eu não tinha pensado nisso! Deve ser pra dar a entender que isso acontece com muitas mulheres, e não que é um caso isolado!”*. Pode ser, fica pro entendimento de cada um. Alguém tem outra interpretação? *“pode ser porque a que está lendo a carta se sentiu agora como muitas outras mulheres que já passaram por isso”*. Sim, pode ser também...

Meninos, e vocês, por que estão quietos? *“ahh nem, professora, essa coisa de maquiagem é coisa de menina”*, um aluno do 9º E respondeu. Logo, uma menina retrucou: *“dhraaaahhh, tu ainda ta nessa, moleque? Tu não entendeu nada da peça mesmo, né?”*. Pedi respeito à menina e cortei a discussão: *“acabei de dizer que cada um lê da sua forma, não tem essa de “entender a peça, ele tem todo o direito de entender como quiser”*. Mostrei, então, o meu *portfólio* de maquiagem teatral, com fotos de exercícios feitos por mim, em meu rosto e no rosto dos colegas, sempre com a referência “antes e depois”. Havia ainda alguns exercícios que eu experimentei em casa, em mim ou em meu filho, que na época tinha uns 5 anos. Técnicas de envelhecimento, careca, vários tipos de ferimentos, animais, mudança de gênero, cegueira, são alguns exemplos registrados nessa pasta. Os alunos demonstraram fascínio com os efeitos produzidos. *“Ainda acham que maquiagem teatral “é coisa de menina”?*, brinquei.

Conversamos sobre a diferença da maquiagem teatral e cinematográfica, falei sobre a distância dos espectadores de teatro em relação a um close de cinema ou televisão. *“Ainda acham que não tinha maquiagem nas demais personagens de Lugar de Mulher é onde ela quisser?”*, questionei. *“Devia ter então, pra aumentar olho, boca, pra quem ta na última fileira poder ver as expressões faciais, né professora?”*, respondeu um aluno.

Depois, em cada turma, pedi que os alunos pensassem a respeito das personagens e cenas que estavam em processo de montagem: como poderia ser a maquiagem daqueles personagens? Sabendo quem eram os atores que os fariam, como a maquiagem poderia ser somada ao rosto de cada ator, para contribuir com a caracterização das personagens? Era pertinente algum efeito especial? Os subgrupos de maquiagem em cada turma deveriam esboçar o projeto a partir dessas perguntas, e teriam os demais alunos da equipe de encenação como auxiliares ou “modelos vivos” para as experimentações. Disponibilizei o meu estojo de maquiagens para as experimentações e assim foi feito em cada turma. De acordo com o efeito proposto, eu os instruí quanto à técnica.

Por fim, todas as turmas quiseram experimentar ao menos um efeito especial, mesmo que não se adequasse exatamente à montagem teatral em andamento. Deixei acontecer, pois considerei o desejo pelo teatro mais importante do que qualquer outro aspecto. Além disso, a grande maioria dos meninos se maquiou e permitiu ser maquiado, demonstrando que avançamos em relação ao preconceito de que “maquiagem teatral é coisa de menina”.

Figura 15: Exercício de maquiagem teatral – experimentação para o personagem “mendigo”, de “A vitória de minha inocência” (alunos, 14 anos, 9º C)

Em suma, as intersecções entre o processo criativo das equipes de encenação e “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, expandidas ao longo de todo o 3º bimestre, provocaram uma tensão produtiva entre o fazer teatral, as tecnologias do espetáculo e a leitura cênica. Ao mesmo tempo, contribuíram para eu poder reconhecer os horizontes de expectativas dos estudantes-espectadores. Em alguns casos, esses horizontes já se mostravam rompidos e ampliados pela própria fruição em jogo e partilha de leituras realizadas anteriormente, como, por exemplo, a superação da “adivinhação no ato de leitura”; a compreensão de que tudo produz significado em cena e que, portanto, cenário não é “decoração”; o deixar-se abstrair pela leitura poética e analisar o efeito estético a partir das próprias sensações enquanto espectador (como ocorrido no exercício de sonoplastia); a superação do textocentrismo; a quebra do preconceito dos meninos com a maquiagem (após ver meu *portfólio* de maquiagem artística, com efeitos de envelhecimento, ferimentos, carecas, animais, máscaras, personagens de diversas idades, sexos, deficiências e classes sociais).

Conquistas relacionadas à autonomia e à alteridade também se evidenciavam em comparação à sondagem de horizontes realizada inicialmente: quando os meninos das equipes de iluminação conduziram democraticamente os demais subgrupos de encenação; ou quando as equipes de encenação vivenciaram, por meio de leituras inventivas focadas nas tecnologias do espetáculo, a partilha de leituras, o olhar no olho, o ato de se tocar, de entrar em sintonia de grupo, de rir juntos, planejar juntos, de se expor ao olhar do outro, ver o outro, colocar-se no lugar do outro.

Ao mesmo tempo em que o desejo pelo teatro aumentava e as turmas alçavam conquistas culturais, alguns horizontes sondados inicialmente permaneciam em alguns e novos desafios se revelavam: dificuldades em relação espacial palco/plateia (hegemonia da frontalidade); apoio à censura na arte em defesa de uma moral conservadora; dificuldade em ressignificar objetos cenográficos (dependência na “função” realista do objeto); dificuldade de criação e leitura de roteiros fantasiosos/fantásticos (confundiam coerência com realismo); baixa autoestima e alguns bloqueios ou estereótipos corporais (não sei tocar; não sei maquiar; não sei desenhar); preconceitos sociais: “*sou menina, não sei mexer com ferramentas*”; “*não sou gay, por isso não posso fazer papel de mulher*”; “*sou evangélica, não posso bater tambor*”.

A mediação pós-espetáculo, que teria como ângulo de ataque a “indumentária teatral”, acabou não ocorrendo, devido a um problema de saúde que eu enfrentei, ficando afastada por licença médica durante 15 dias. A próxima etapa do trabalho seria a definição dos projetos de encenação referentes às montagens, apresentação dos mesmos em ensaio aberto com os

elencos, aprovação (com ou sem alterações) para execução ao longo do 4º bimestre. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de encontro com o espetáculo “Axé Nzinga”, de Jonas Sales, que será tratado a seguir.

3.1.4.3 Axé Nzinga (de Jonas Sales)

Figura 16: Panfleto do espetáculo Axé Nzinga

Quando agendamos Axé Nzinga para ser apresentado em 20 de outubro de 2017, no auditório do CEM Urso Branco, as turmas de 9º ano estavam no auge dos processos de montagem teatral, tanto por meio de ensaios quanto de criação/confecção dos elementos de encenação, pois a Mostra de Teatro ocorreria no final de novembro. Entre o tempo de agendamento e apresentação de Axé Nzinga, tínhamos tempo hábil para realizar dois encontros de mediação pré-espetáculo com cada turma. Um dos principais desafios era mediar “Axé Nzinga” sem interromper os ensaios de montagem, imbricar as montagens em andamento e a “desmontagem” (DESGRANGES, 2011) de “Axé Nzinga”.

Utilizamos como material para planejamento coletivo a leitura do projeto (com ênfase na sinopse) disponibilizado pelo artista previamente e a filmagem do espetáculo⁹¹ na íntegra. Além disso, eu e dois graduandos do PIBID já o havíamos assistido em temporada no Espaço Pé Direito - Vila Telebrasil/DF. Conforme Jonas Sales (2017),

⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ljHh4BsBO6Y>. Acesso em: 13 dez. 2019.

Axé Nzinga é uma proposta artística/cênica solo, em que o artista revela em seu corpo a “Corponegritude”, resultado da aproximação com as técnicas das expressões populares de matrizes africanas tais como Maracatu, Congos e Maculelê, reverberando energias do universo de Nzinga, Rainha africana. Nesta experiência estética/cênica, se provoca o compartilhamento de uma corporeidade conectada com a atualidade, dialogando com os problemas sociopolíticos que permeiam as discussões de negritude, racismo, preconceito e papel da mulher na contemporaneidade. Canaliza-se no corpo do artista em cena o Axé (energia) que se propaga, em movimento, em poesia contida na história da mulher, da guerreira, da política e do mito Rainha Nzinga. Assim, foram partilhados com o público os saberes da tradição na contemporaneidade.

O espetáculo anuncia a história e a força dessa mulher, um dos mais importantes símbolos de resistência da luta contra a escravidão e segregação dos povos negros na África e que se mitifica em solo brasileiro. É um pressuposto essencial na criação de parâmetros de discussões estéticas e sociopolítico-culturais. Propiciar o encontro de sujeitos com a energia da Rainha Ginga é o eixo fundamental desta proposta cênica. Divide-se em 4 momentos que se interligam com diálogos de mulheres negras⁹² que se comunicam com o universo da rainha Nzinga:

Movimento 1 – O feminino Nzinga: Neste movimento será mostrada a energia do universo feminino contido na rainha Ginga. Ela se mostra sensual, sexual, amante, mãe. Ela é água, em ondulações, límpida. Fria e quente. É a rainha que sente amor, sensível, que deseja e quer prazer.

Movimento 2 – A Política Nzinga: Neste movimento será mostrada a energia, eficácia e articulação política que a rainha Ginga teve junto aos europeus. Ela é terra, é chão. A situação mostra-se em uma mesa de jantar, símbolo de reuniões, conchavos e imposição civilizatória da nobreza colonial europeia.

Movimento 3 – A Guerreira Nzinga: Neste terceiro movimento, a energia revelada será a da guerra, da rainha Ginga em Batalha. É fogo. Mostram-se as artimanhas e articulações guerreiras que a rainha Ginga veio a articular junto aos seus soldados. Revela a estrategista que não permitia a invasão dos europeus em seu território.

Movimento 4 – O Mito Nzinga: Neste instante mostra-se a rainha Ginga que atravessou o oceano e se torna um mito no Brasil e no mundo. Ela é o ar que se expande no universo. Ela é esperança, ela é crítica. Ela é etérea. (SALES, Sinopse de Axé Nzinga, 2017).

No planejamento coletivo, além dos aspectos formais, debatemos sobre representatividade e lugar de fala a partir dos seguintes questionamentos: por que no espetáculo um ator (homem) representa uma mulher? Não estaria dessa forma reforçando o silenciamento da mulher negra? Dar voz a uma mulher negra em cena para representar a rainha Nzinga não seria mais ético, já que ele trata justamente das questões raciais e de gênero no espetáculo? Mesmo sendo negro, que legitimidade ele possui para abordar questões relacionadas ao corpo feminino?

Conforme Djamila Ribeiro (2017, p. 68), “[...] certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas” (p. 23). Trata-se do silêncio imposto para pessoas que foram colonizadas. “Os

⁹² Esses diálogos foram coletados por meio de filmagem de entrevistas do ator com mulheres ativistas do Movimento Negro no DF, e essas vozes e narrativas foram inseridas em vídeo e/ou áudio durante o espetáculo, com autorização prévia das mesmas.

grupos oprimidos podem e devem falar por si”. Por isso, consideramos que o diretor/ator perdeu a oportunidade de dar representatividade e protagonismo à mulher negra. Em contrapartida, analisamos que a alternância entre ele e os vídeos/áudios das mulheres negras em cena o tira do lugar de “porta-voz” e o coloca em uma relação dialógica com narrativas legítimas que falam por si.

Ademais, Djamilia Ribeiro (2017, p. 75) alerta: “um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade [...]”. Para a autora, enquanto a representatividade diz respeito à invisibilidade, silenciamento e ausência das pessoas colonizadas/oprimidas em lugares de poder, o lugar de fala se refere a como a pessoa que fala se coloca eticamente no lugar social em que ela faz parte. Diferentes lugares sociais nos fazem ter experiências distintas e outras perspectivas. Logo, se a representatividade da mulher negra só é possível a partir da sua ocupação em lugares de poder e voz, insubstituível, o lugar de fala pode ser ocupado por todos:

[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017, p. 75).

O fundamental é que os indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado, em termos de *locus* social, “consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2017, p. 77).

Acerca dessas diferenças, se, por um lado, o ator desliza na representatividade de gênero, por outro, assume ética/esteticamente o seu lugar de fala numa relação interseccional entre opressor e oprimido: enquanto homem, com identidade de gênero cis, professor universitário, com orientação sexual *gay*, artista, negro claro, potiguar/ brasileiro. Luíza Bairos (*apud* RIBEIRO, 2017, p. 57) salienta que “as opressões agem de forma combinada”, e que a mulher negra ocupa um lugar maior de vulnerabilidade. No entanto, defende que “não pode haver hierarquia de opressões, pois, sendo estruturais, não existe preferência de luta”. Consideramos que essa tenha sido a perspectiva do diretor/ator, pois seu lugar de fala se evidenciou tanto esteticamente, pelo espetáculo, quanto em seu discurso no projeto/sinopse, que salienta a energia da rainha e não a sua personificação.

Costa (2015, p. 146) alerta que os estereótipos pejorativos fazem parte da história recente das artes cênicas, cinema e televisão:

Práticas racistas como pessoas brancas ridicularizando pessoas negras, atores negros em papéis grotescos ou estereotipados como moleques levando cascudos ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mães Pretas.

No espetáculo Axé Nzinga, pelo contrário, o ator se coloca em cena sem se travestir da personagem ou estereotipá-la. Todos os seus figurinos mantêm ao menos metade de seu corpo nu, mostrando permanentemente suas formas masculinas. Seu rosto se mantém masculino, sem qualquer efeito que tente transformá-lo em feminino. O timbre de sua voz se mantém masculino. Seu gestual também não mimetiza o corpo das mulheres. Além disso, em grande parte das cenas, ele se dirige aos espectadores em terceira pessoa, não como a personagem Nzinga, mas como um narrador/contador. A história da colonização é contada pelos olhos dos(as) africanos(as) que aqui chegaram e lá ficaram, como Nzinga, que é enaltecida como uma entidade: *“Ginga nunca chegou em solo brasileiro, mas como tantas outras rainhas e deusas, foi guerreira, mulher, estadista, temida, valente. Foi ardor, paixão e ódio. Rainha imortal”*, ele diz em cena.

Conforme Costa (2015, p. 120),

É comum vermos o corpo negro esvaziado de sua história, de sua memória coletiva, de sua beleza, representado pejorativamente pela colonização de forma a fragilizar os sujeitos. Colocado para segurar a corda das agremiações carnavalescas de Salvador, o corpo coisificado é usado como barreira para dividir a multidão. Sem a consciência de sua identidade, sem conhecer sua história, sem a valorização de sua ancestralidade, esse sujeito negro está na linha tênue da incompreensão de si mesmo.

Em Axé Nzinga, a rainha é apresentada como uma bela mulher, estrategista política, guerreira, mito e símbolo de resistência. A riqueza da cultura afro-brasileira é valorizada em cena, por meio da música, da dança, dentre outros elementos. Considerando este como um eixo de discussão, analisamos a recepção do espetáculo na escola como uma importante ação de valorização cultural, consciência negra e processo de empoderamento racial e de gênero, em especial para as alunas negras. Essa questão recebeu destaque nas mediações pré-espetáculo.

Definimos que, para os elencos, selecionaríamos um ângulo de ataque comum a todas as turmas: a vivência corporal das danças/músicas afro-brasileiras como ampliação de repertório estético/expressivo para a cena. Dessa forma, valorizaríamos ao mesmo tempo a cultura afro-brasileira e a aproveitaríamos como elemento de criação dos espetáculos. Segundo Boal (2009, p. 19), “palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem

ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la”. A partir disso, cada graduando(a) pôde planejar as mediações pré-espetáculo à sua maneira.

Para as equipes de encenação, que estavam iniciando as elaborações de cenário, figurino, iluminação, maquiagem e sonoplastia, selecionei como ângulo de ataque a visualidade do espetáculo, com ênfase na indumentária. Não pretendia conduzir o olhar, mas estimular o “olho curioso” (ROGOFF, 1998, p. 18), análogo ao que Boal chama de olhar vendo⁹³ (BOAL, 2009). Considerei que, tal como discutimos em planejamento, a riqueza de metáforas na visualidade dos figurinos poderia suscitar uma infinidade de leituras sobre a mulher negra. Esta também seria uma forma de resolver o desafio de, ao mesmo tempo, dar sequência aos trabalhos de montagem para a *Mostra de Teatro* (no caso, os estudos sobre figurino) e partilhar leituras cênicas metaforicamente.

- Mediações pré-espetáculo: ensaios de preparação

Conforme relatado pelos(as) bolsistas do PIBID, foram realizados em suas turmas de elenco jogos brincantes de cocos de roda, cirandas e maracatus; ações físicas dos personagens a partir de matrizes de movimentos que surgiram em exercícios com essas danças/músicas; jogos e brincadeiras cantadas (com coros) como cenas de transição em algumas montagens. No entanto, irei me aprofundar na análise das mediações que realizei com as equipes de encenação as quais conduzi e coletei dados de pesquisa.

Na primeira aula-ensaio de preparação de Axé Nzinga, organizei *slides* sobre “indumentária teatral”, contextualizando sua funcionalidade na cena contemporânea, bem como os procedimentos de trabalho do figurinista; mostrei aos(as) alunos(as) imagens diversas do livro “Auleum”⁹⁴, de José de Anchieta, com a demonstração dos desenhos seguidos de fotos de figurinos prontos; comparei algumas imagens e solicitei a leitura visual dos alunos a partir de perguntas. Nessa exemplificação comparativa, incluí fotos do espetáculo “Axé Nzinga”, antes mesmo de divulgar sua apresentação na escola.

Figura 17: Fotos do espetáculo “Axé Nzinga”, utilizadas em ensaio de preparação (créditos: Jemima Bracho)

⁹³ Com a criação do Teatro Imagem, Boal buscou aperfeiçoar o sentido da visão, ampliando-o, dando significado às coisas que vemos. Ele diz que nossos olhos têm a prática do “olhar”, mas não “ver”. Na teoria dos Neurônios Estéticos (2009), salienta que nosso olho físico não faz as leituras metafóricas da aparência das coisas e situações de forma natural, que ficamos ligados ao externo e o que há por trás da imagem nos passa despercebido. Por este motivo, defende que essa visão pode ser exercitada, estimulada a partir de jogos da categoria “olhar vendo”.

⁹⁴ José de Anchieta Costa. **Auleum**: a quarta parede. São Paulo: Abooks, 2002.

Inicialmente, poucos(as) alunos(as) verbalizavam suas leituras, que eram utilizadas como elo para eu lançar novas perguntas e fomentar a discussão. Conforme Freire (2006, p. 107), “ninguém é autônomo para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Assim, busquei estabelecer um clima de “bate-papo” e, aos poucos, os(as) alunos(as) foram conquistando autonomia, encorajando-se em compartilhar suas interpretações.

Ao questionar a cor da pele do ator, responderam: “branca”; “negro”; “índio”; “moreno”; “pardo”; “*não dá pra (sic) saber por causa da luz*”. A fim de introduzir o tema do espetáculo, aproveitei para perguntar: *o que define a raça de uma pessoa?* Vários falaram ao mesmo tempo. Algumas turmas começaram a discutir sobre cotas na universidade e essa discussão rendeu até o final da aula. Em outras, consegui lançar outras perguntas como: *até que ponto terminologias utilizadas tais como “mulata” não reforçam o racismo? Já ouviram falar de “colorismo”? Por que se tenta “amenizar as negritudes” chamando negros de morenos? Será que esse tipo de visão não enfraquece o Movimento Negro?* Essa discussão, polêmica, rendeu até o final da aula.

Na leitura da terceira foto, todos(as) afirmaram se tratar de uma rainha (por causa da coroa). Questionei: *e se não tivesse a coroa?* “daí não”, diziam. “Daí pareceria uma guerreira” ou “uma mulher qualquer” ou “uma mulher fazendo topless”. Perguntei se o figurino era “realista” ou “simbólico”. Obtive respostas variadas, mas, principalmente, “realista, de época”. Questionei: *não seria possível ser de época sem ser realista?* Estranharam e a maioria respondeu que não. Questionei: *será que essa personagem de época fazia topless?* Eles(as) riram e julgaram que não. Um aluno perguntou: “e por que ele não usou seios falsos então?”, devolvi a pergunta. Outra aluna respondeu: “então não é um

figurino realista?”, devolvi a pergunta. Fui devolvendo as perguntas até os(as) próprios alunos(as) começarem a refletir, argumentar e defender ideias, ou mesmo expandir suas percepções sobre aquelas imagens pela partilha de leituras. Freire (2006, p. 107) salienta que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, ou seja, como mediadora, dar respostas seria inútil. Seriam especulações sobre *as minhas* leituras, que em nada contribuiriam para a emancipação dos(as) estudantes-espectadores(as).

Aula seguinte. Era o segundo e último ensaio de preparação de Axé Nzinga, a uma semana do espetáculo. Mantendo o mesmo ângulo de ataque da aula anterior, nesse encontro eu pretendia a leitura inventiva de figurinos/personagens pelo fazer teatral. Adaptei um jogo de improvisação de Augusto Boal (1996), de construção de personagens sociais⁹⁵, mas com ênfase na criação e leitura de figurinos.

Levei para a aula tecidos diversos (incluindo lençóis, toalhas de banho, lenços, toalhas de mesa, cortinas) e alguns acessórios como perucas, óculos, meias-calças, meias coloridas, bonecos, chapéus, narizes de palhaço, máscaras diversas e posicionei em “escambo” no centro de uma roda. Eles(as) também eram convocados(as) a contribuir: colocavam casacos, cachecóis, óculos, baralhos, toucas e bonés. Além disso, incluí algumas folhas de papel em branco, pincéis hidrocor e fita crepe. Após um breve aquecimento em círculo, dividi a turma em duplas, intercalando em sequência quem seria número 1 (personagens) e quem seria o número 2 (mestres figurinistas). Entreguei para cada figurinista um “papelzinho” escrito previamente um “personagem social” (busquei inserir personagens que dialogassem com a temática do espetáculo). Exemplos: negro jovem escravizado na colonização; negra idosa escravizada na colonização; rainha jovem africana (Nzinga); rainha criança Elisabeth (da Inglaterra); rei Salomão; homem colonizador europeu; homem negro jovem brasileiro atual; mulher branca jovem brasileira atual; senhora negra brasileira atual; homem negro gay; mulher negra trans; homem negro rico; homem negro pobre; mulher negra cantora famosa; homem negro jogador de futebol famoso; cachorro da rainha Elisabeth.

Os(as) alunos(as) que fariam as personagens sociais não poderiam ver “quem” eles(as) seriam: a instrução era que fossem tentando descobrir que grupo social eles representavam a partir da leitura do próprio figurino. Cada mestre figurinista pregou o “papelzinho” nas costas do(a) seu ou sua colega; criou um figurino e o(a) vestiu (a partir dos materiais disponíveis e do próprio entendimento sobre o que estava sugerido na descrição das personagens).

⁹⁵ O autor defende: “Para que cumpra seus objetivos sociais, é importante enfatizar a função social opressora e não detalhes psicológicos”. E salienta: “Não se deve construir personagens de uma só dimensão, mas, ao mesmo tempo, temos que ter cuidado para não absolvê-los, tentando humanizá-los” (BOAL, 2009, p. 209).

Os(as) mestres figurinistas se tornaram espectadores(as), sentados em semicírculo; e os(as) personagens sociais, andando pelo espaço, começavam a interagir com os demais, comportando-se como quem eles(as) suspeitavam representar. À medida que ele(a) fosse percebendo as reações dos demais personagens, deveria ir adequando o seu comportamento, a fim de aproximar-se cada vez mais do(a) próprio(a) personagem “às escuras”. No final, todos deveriam sentar-se lado a lado e posicionar-se voluntariamente em ordem crescente de poder/status social que cada personagem julgava ter, do(a) mais oprimido(a) ao(à) mais opressor(a), tendo como referência a sociedade opressora e preconceituosa em que vivemos. Os seus papéis eram revelados e iniciávamos a discussão.

Durante o exercício, sempre vinham alunos(as) cochichar nos meus ouvidos: “*professora, quem é Rainha Nzinga?*” ou “*eu não conheço a personagem (Nzinga), posso trocar o papelzinho?*”? Eu dizia que a regra não permitia. Que eles(as) deveriam tentar decifrar pelos outros adjetivos (rainha africana, por exemplo). Por fim, todas as turmas conseguiram realizar o jogo, mesmo quando não conheciam a personagem, ao mesmo tempo em que a curiosidade sobre a temática do espetáculo era provocada antes mesmo dele ser anunciado.

Inicialmente, alguns reclamavam que não havia materiais suficientes no escambo para construir o figurino desejado. Eu respondia: “*então crie o material! E lembre-se de que o figurino não precisa ser realista, vocês podem utilizar simbologias. Usem e abusem das metáforas!*” Assim, aos poucos iam surgindo figurinos criativos, como carta de baralho em forma de pirulito para representar a rainha Elisabeth criança; fantoche de mão feito de meia para representar o cachorro (um aluno utilizou uma meia preta por baixo de uma meia branca e cortou o local dos olhos e boca. As orelhinhas caídas eram as pontas da meia branca, que posta frouxa provocava o efeito de orelhas caídas); coroa feita de copo descartável desfiado etc.

Alguns estereótipos racistas surgiram no jogo, como o *black face*⁹⁶. Mesmo não havendo tinta ou maquiagem, duas duplas em turmas diferentes reproduziram esse efeito estereotipado: uma com máscara de meia calça preta e boca feita de apito lúdico em formato de boca; e a outra com máscara improvisada de fita isolante, grudada na pele do rosto, utilizando a própria língua para simular a ampliação dos lábios e ridicularizar os fenótipos

⁹⁶ O chamado *black face* surgiu por volta de 1830 da prática de homens brancos que se pintavam de preto de forma estereotipada e apresentavam para a aristocracia estadunidense as caricaturas representativas dos negros. Logo, tal prática foi adotada em várias partes do mundo e combatida pelos movimentos negros por entenderem que, além de representar pejorativamente os descendentes da diáspora africana, tal ato revela também a exclusão de negros dos palcos teatrais. Apesar de considerada racista, a prática ainda é realizada na atualidade (COSTA, 2015).

negros. Fiquei em dúvida se impedia durante o jogo ou se deixava seguir para fomentar a discussão no final.

Na primeira turma, pega de surpresa, decidi permitir, pensando que poderia gerar uma discussão fértil sobre o racismo velado na própria turma. Mas a situação saiu do controle quando percebi que a reação risível dos colegas se transformou em reprodução do racismo em minha própria sala de aula. Acabei interrompendo o jogo de forma enérgica para chamar a atenção dos alunos e falar sobre o quanto o *black face* é uma prática racista e, pior, o quanto eles estavam sendo racistas ao achar graça. O que eu queria que virasse debate acabou virando autoritarismo da minha parte. Os(as) alunos(as) arregalaram os olhos e se calaram. Depois tentei retomar o jogo, mas não havia mais clima, a sequência da aula foi extremamente improdutiva.

Quando aconteceu a segunda *black face*, na turma seguinte, no mesmo dia, sem interromper o jogo, eu abordei a dupla específica, expliquei que era uma prática racista que ridicularizava o negro e orientei que mudassem a proposta. Nessa turma, eu consegui levantar o debate de forma dialógica no final, o que foi produtivo. Discutimos os limites entre liberdade de expressão e crime, tendo em vista que racismo é crime. Uma aluna sugeriu: “*professora, por que você não distribui então os papéis de negros para alunos negros e papéis de brancos para alunos brancos?*”.

Essa sugestão quebrou meus paradigmas. Sempre defendia para os meus alunos e alunas que, no teatro, tudo é possível, justamente por não haver compromisso com o realismo. Homem faz mulher, mulher faz homem, jovens fazem velhos, velhos fazem jovens, gente faz bichos e até objetos se quiser. Costumo levar para eles(as) a ideia de que quem está no palco *é a personagem, e não você, fulaninho(a)*, até para desinibi-los(as). Falo da convenção de jogo de faz de conta que se estabelece entre cena e sala. Nesse sentido, por que não branco fazer negro? No teatro tudo é possível, desde que dentro do limite da “Ética da Solidariedade” (BOAL, 2009, p. 17), base da árvore da Estética do Oprimido. O próprio espetáculo que eles iriam assistir, “Axé Nzinga”, mostrava como um homem (Jonas Sales) poderia “representar” uma mulher (Rainha Ginga) cenicamente, a partir de seu lugar de fala, sem estereotipá-la, de forma respeitosa e ética. No entanto, a aluna apontou o caminho da representatividade, que, para além de respeitar ou não respeitar, estereotipar ou não estereotipar, referiu-se à voz insubstituível de quem é socialmente silenciado(a), cerceado(a) do direito de falar.

Sobre isso, Joice Berth (2018, p. 53) sinaliza:

[...] o lugar de fala coloca-se em uma posição estratégica de descortinador da bipolaridade social que ao mesmo tempo anseia pela igualdade em um sintoma confuso de crise ética, mas não se mostra disposta a olhar para seus acúmulos e questioná-los no sentido de promover um recuo em nome de uma transformação social completa e possível.

Reflito que o limiar entre representatividade e lugar de fala é uma linha tênue, a qual facilmente pode voltar-se contra, tornar-se um reforço de opressões, como ocorreu em minha sala de aula. Uma alternativa a essa problemática é apresentada por Bárbara Santos (2018), que atualiza o Teatro do Oprimido ao defender que, na cena-fórum (conduzida pelo coringa), o espect-ator⁹⁷ entre em cena e ocupa o seu próprio lugar social e não o da protagonista. Por exemplo, numa cena de racismo em que uma mulher negra é abordada pelo segurança de um *shopping* que a acusa injustamente de roubo, uma espectadora branca poderia entrar em cena como uma terceira personagem (mulher branca) e interferir a partir deste lugar: filmando a abordagem racista para posterior denúncia, por exemplo. Enfim, essa quebra de paradigmas contribuiu para eu reconhecer o meu próprio lugar social enquanto professora, que, no quesito racial, é de privilégio e, portanto, me cabe a escuta; bem como para buscar alternativas metodológicas que minimizem o risco desse reforço às opressões em sala de aula.

Nas turmas seguintes, acatei a sugestão da aluna acerca da representatividade e não houve mais *black faces* em cena/jogo. Reflito que ser professora, para além do constante aprendizado com os alunos, possibilita também que nos tornemos pessoas mais humanas, sensíveis e empáticas. Certamente, o que essa aluna disse contribuiu para que eu desse mais um passo na minha luta pessoal contra o meu próprio racismo estrutural. Exceto na turma em que houve a *black face* mal resolvida, chegamos a lugares interessantes de discussão. Nos debates em geral, eu questionava os lugares de poder pelo traje, bem como se o comportamento do personagem social correspondia à sua indumentária.

Sobre o momento do jogo em que deveriam se ordenar a partir da reflexão acerca das relações de poder na sociedade contemporânea e organizar uma pirâmide social, uma aluna relatou:

No início eu fiquei revoltada quando o cachorro da rainha se colocou “maior” do que eu, que era mulher negra e pobre brasileira. Mas se a gente parar pra (sic) pensar, como deve ser a vida desse cachorro? Tudo do bom e do melhor... come e dorme, ganha carinho, não se preocupa com nada... e a vida dessa mulher? Violência de todo o tipo: racismo, machismo, sem saber o que botar na mesa pros (sic) filhos... fome, violência, sem remédios, sem hospital... Não precisava nem ser o

⁹⁷ O termo diz respeito à noção de espectador “ativo”, que intervém diretamente na cena, opinando ou atuando (literalmente), como proposto no teatro-fórum (BOAL, 1996).

cachorro da rainha da Inglaterra: tem muito cachorro no Brasil vivendo melhor que muita gente (aluna, 15 anos, 9º D).

Em duas turmas, os(as) alunos(s) colocaram a rainha africana “acima” da rainha da Inglaterra na escala de opressão. Questionei sobre visibilidade, representatividade, eurocentrismo e lugar de poder que ambas tinham nos livros de História e na mídia. Em ambas as turmas, praticamente todos(as) os(as) alunos(as) já haviam ao menos ouvido falar em alguma rainha Elizabeth, mas ninguém conhecia a rainha Nzinga. Nessas turmas, depois da discussão, propus que reordenassem a sequência a fim de corrigir essas distorções. Uma aluna negra, enquanto conduzia a personagem rainha Nzinga abaixo da rainha Elisabeth, desabafou: *“não concordo que a Nzinga seja inferior só porque é africana e negra, mas entendi: o parâmetro não é o que eu penso, mas o preconceito da sociedade”* (Aluna, 15 anos, 9º F). Ou seja, o jogo funcionou como desnudamento e denúncia às injustiças sociais veladas, as quais, muitas vezes, são silenciadas, menosprezadas. Para Boal (2009, p. 190), “o Teatro do Oprimido quer ser um espelho mágico onde possamos, de forma organizada, politizada, transformar a nossa e todas as imagens de opressão que o espelho reflete”. Mas antes, para que seja possível essa transformação, é necessário olhar para o espelho e perceber as opressões à nossa volta.

Depois, o jogo foi repetido com inversão das duplas: quem era mestre figurinista se tornava personagem social e vice-versa. Mas, agora, o jogo propunha uma variação: não haveria mais papeizinhos com indicação e descrição de personagens, os(as) figurinistas deveriam criá-los somente a partir da indumentária. Em outras palavras, os(as) mestres figurinistas tinham liberdade para criar personagens sociais como quisessem, a partir dos materiais disponíveis. A sequência do jogo permanecia a mesma até a discussão.

Em suma, os ensaios de preparação geraram vivências, leituras, partilhas, perguntas e reflexões interessantes, a fim de despertar a curiosidade sobre o espetáculo que seria assistido. Provocaram o debate, ao mesmo tempo, sobre temáticas do espetáculo Axé Nzinga e a indumentária teatral, numa perspectiva não dicotômica entre forma/conteúdo. Além disso, a mediação agregou benefícios ao trabalho pedagógico teatral que vinha sendo desenvolvido com as equipes de encenação, contemplando o elemento “Indumentária”, o qual ainda não havia sido abordado.

Ao longo do percurso pedagógico das mediações, situações de racismo foram reveladas em duas turmas em sala de aula pela prática da *black face*. Essa situação, solucionada por uma aluna, ensinou-me a importância da representatividade em sala de aula. Se no espetáculo “Axé Nzinga” o artista/professor/pesquisador conseguiu falar de Nzinga a

partir do seu lugar de fala, em sala de aula me parece que há ainda um longo percurso a ser percorrido contra o racismo e o sexismo, o fundamentalismo e o fascismo, a começar pelo desvelamento das opressões que muitas vezes sequer são reconhecidas.

O caminho da representatividade apresentado pela aluna me parece ser uma alternativa ao mesmo tempo ética e viável na atual conjuntura, pois, além de evitar que tais ridicularizações aconteçam, dá voz a quem é silenciado, contribuindo para o seu empoderamento. Por outro lado, Bárbara Santos (2018) propõe uma alternativa à representatividade em exercício-fórum, que atualiza o Teatro do Oprimido e se aproxima da perspectiva de Jonas Sales, que faz referência ao ato de estar em cena a partir do seu lugar de fala. Essa perspectiva será experimentada em práticas pedagógicas futuras.

Por se tratar de um espetáculo que denunciava opressões de raça e gênero, dialogamos com a Estética do Oprimido, a fim de desvelar opressões vivenciadas pelos(as) alunos(as) para que eles buscassem relações com seus cotidianos. Nessa perspectiva, propusemos nas mediações situações em que os(as) estudantes-espectadores(as) produzissem e lessem poéticas relacionadas aos aspectos formais de indumentária teatral (imagem), sem dissociá-la das relações sociais de poder, tanto a partir da proposição de leituras inventivas em jogos de improvisação, quanto nas rodas de conversa.

Em maior ou menor grau, todas as turmas criaram, leram, questionaram e discutiram as injustiças sociais interseccionais a partir da construção e da análise de uma pirâmide social hierárquica. Tendo como ponto de partida o figurino, opressões foram analisadas e desveladas pela leitura de cores (luz e pigmento), formas, simbologias, convenções visuais, estilos de época, croquis de personagens. O trabalho pedagógico atuou tanto na esfera social de formação para a cidadania quanto no conhecimento específico da linguagem teatral.

- Mediação pós-espetáculo: bate-papo com os artistas

Figura 18: Bate-papo pós-espetáculo “Axé Nzinga”, com Jonas Sales, no auditório do CEM Urso Branco, 20/10/2017

O sinal de saída tocou e praticamente todos os estudantes de Ensino Médio foram embora, enquanto que a maioria dos(as) aluno(as) de 9º ano permaneceu no auditório, mesmo sem a obrigatoriedade. Pareciam estar muito curiosos(as) com algumas questões. O ator sentou-se despojadamente na beirada do palco, apresentou-se e disse que se interessava não somente por perguntas, mas pelo *feedback* crítico dos alunos, pois o espetáculo estava em constante alteração e a opinião e sugestões seriam bem-vindas. As perguntas e comentários não cessavam: “*Por que você, sendo homem, quis representar uma mulher?*”; “*Você se considera negro?*”; “*Quem morreu na hora que o balão estoura?*”; “*Você se incomodou com os comentários desrespeitosos do público no início?*”; “*Quando você aponta o sapato pra gente como se fosse atirar, quem somos nós?*”; “*Quanto tempo levou para preparar tudo?*”; “*Quantas pessoas estavam envolvidas em toda a montagem?*”; “*É você que canta de verdade na cena dos navios negreiros?*”; “*A origem da palavra Ginga vem da rainha?*”; “*Qual foi o motivo de todos os figurinos deixarem o seu peito nu?*”.

Além das perguntas, vários deram depoimentos: “*Achei emocionante*”; “*No início eu não estava entendendo nada, mas depois do parto comecei a entender tudo*”; “*Nossa, você é muito bom! Deve ser muito difícil fazer um espetáculo inteiro, assim, sozinho*”; “*Adorei ver no palco cenas parecidas com jogos que fazemos em sala de aula, como na cena do balão e dos sapatos*”. Quase não fiz interferências, pois vi que o ator, que é também professor do curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília, conduzia muito bem as

respostas, sem ficar dando explicações sobre possíveis significados pretendidos, muitas vezes devolvendo as perguntas aos espectadores, a fim de fomentar o diálogo. O nível de interesse, detalhamento e aprofundamento no bate-papo demonstrou uma efetividade do ensaio de preparação, que, ao dilatar a visualidade da indumentária do espetáculo, provocou a leitura poética dos figurinos.

Além dos depoimentos de alunos(as) registrados no decorrer das mediações, o fato do artista ter sido questionado acerca do lugar de fala racial e de gênero demonstrou que as questões trabalhadas tanto nas mediações quanto no espetáculo contribuíram para um empoderamento, autonomia de discussão e questionamento sobre os temas. O artista disse que se autodeclara negro claro e, quanto a “fazer uma mulher”, ele contou como o tema o solicitou a partir de uma repetição de acasos. Explicou que, inicialmente, ele dirigiria o espetáculo e assinaria a dramaturgia, mas que a representatividade seria dada a uma atriz negra. Porém, ao longo da concepção cênica, ele começou a perceber que não queria que a rainha fosse “interpretada”, mas desejava colocar a sua energia em cena.

A partir de algumas experimentações, acabou assumindo a atuação, a fim de fazer uma homenagem às mulheres negras por meio da rainha Nzinga. O ator disse ainda que sabia que a questão seria problematizada – e era este o seu desejo: fomentar o debate.

Em suma, observei no bate-papo com o artista que, tanto a assiduidade quanto o nível de curiosidade, interesse e aprofundamento nas perguntas foram maiores com as turmas de 9º ano, do que com os alunos de Ensino Médio que assistiram ao espetáculo. Consequentemente, foi possível avaliar que as aulas de Teatro e as mediações pré-espetáculo afetaram positivamente o ato de leitura dos(as) estudantes de 9º ano, que se mostraram mais disponíveis para se relacionar com a escrita cênica e mais inventivos(as) no ato de leitura de poéticas.

- Mediação pós-espetáculo: ensaios de prolongamento

Nas aulas seguintes de cada turma seriam realizados ensaios de prolongamento, ou seja, mediação teatral pós-espetáculo na perspectiva da Pedagogia do Espectador. Como eu e os(as) graduandos(as) do PIBID não tivemos tempo hábil de reunião para um novo planejamento coletivo, optei por conduzir e realizar os ensaios de prolongamento com as turmas completas (elencos e equipes de encenação reunidas), a fim de que todos os estudantes-espectadores de 9º ano participassem dessa etapa.

Para planejá-los, após ter assistido ao espetáculo na escola, redigi previamente a análise de Axé Nzinga à luz da Estética da Recepção (ISER, 1996), com o intuito de estimular a minha inventividade. Conforme o autor, “na leitura acontece a elaboração do texto, que se realiza através de um certo uso das faculdades humanas. Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (ISER, 1996, p. 15).

Assim, o polo do texto e o polo dos(as) leitores(as), bem como a interação entre eles, formaram o esboço a partir do qual busquei analisar. Para além de um lugar assumido de leitura pessoal, observei os efeitos provocados nos espectadores – me incluindo como tal. Por essa perspectiva, levei em consideração o “critério de disponibilidade” (HOBBSAWM *apud* ISER, 1996) dos(as) estudantes-espectadores(as), diante de seus processos históricos, seus horizontes de expectativas. Os critérios de análise não foram preestabelecidos, mas suscitados pelo efeito estético da escrita cênica, no próprio ato de leitura. Na análise pela estética da recepção, mudou-se a pergunta: ao invés de questionar *o que significa esta cena?*, pergunta-se: *o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, dá vida aos textos ficcionais?* (ISER, 1996).

Considerei a minha leitura como qualquer outra, não tomada de modelo, mas apenas como ponto de partida reflexivo enquanto mediadora, para alimentar minha inventividade no ato de planejamento dos ensaios de prolongamento. Esses, por sua vez, também funcionaram apenas como ponto de partida pedagógico, pois a escuta no percurso reconduziria o trabalho nas diferentes turmas.

Por fim, selecionei como ângulo de ataque inicial as narrativas temáticas do espetáculo, considerando os atravessamentos interpretativos/estéticos diversos que poderiam ser suscitados. A partir daí, os(as) graduandos(as) do PIBID e os (as) alunos (as) de elenco retomaram seus ensaios afetados pela mediação realizada. Eu, juntamente com as equipes de encenação, pude dilatar os ensaios de prolongamento em sala de aula e imbricá-los ao processo de montagem para a *Mostra de Teatro* do Urso Branco.

No pátio da escola, com as turmas inteiras e os graduandos do PIBID como observadores participantes, propus o seguinte jogo: todos enfileirados lado a lado, apostariam uma corrida⁹⁸. Mas, antes do comando de partida, orientei que dessem um passo à frente cada vez que se identificassem com a afirmativa enunciada: *dê um passo à frente se você nunca foi abordado pela polícia na rua; dê um passo à frente se você nunca foi acusado injustamente*

⁹⁸ Bárbara Santos (2018, p. 193) propõe uma variante deste jogo, intitulado de corrida “oportunidades iguais”.

de roubo; dê um passo à frente se você vê sua cor de pele bastante representada na TV e nas revistas como padrão de beleza; dê um passo à frente se o seu cabelo é considerado “cabelo bom” e assim por diante. Em praticamente todas as turmas, os alunos negros ficaram em desvantagem e, conseqüentemente, perderam a corrida.

Abri uma roda de conversa a partir da seguinte pergunta: o que esse jogo e o espetáculo “Axé Nzinga” têm em comum? Questões como racismo na atualidade e meritocracia foram debatidas em algumas turmas, políticas afirmativas para negros(as), como as cotas nas universidades, entre outras. Em resumo, considerando todas as turmas, os temas desdobrados variaram entre racismo, racismo velado/estrutural, intersecções entre racismo, sexismo e LGBTfobia, colonialismo, cotas raciais, representatividade e lugar de fala, meritocracia, eurocentrismo e colorismo.

Conforme Boal (2009, p. 242), “a meta principal do T.O é, através dos meios estéticos, descobrir e conhecer a sociedade em que vivemos e, sobretudo, transformá-la. Sempre”. Nesse sentido, esse jogo de corrida e posterior discussão contribuíram para desvelar o racismo e, ao mesmo tempo, refletir sobre melhorias possíveis nas ações afirmativas de políticas públicas em seus contextos sociais.

3.1.4.3.1 Intersecções entre “Axé Nzinga” e a Mostra de Teatro Urso Branco

Nos encontros seguintes, novos ângulos de ataques de Axé Nzinga foram selecionados, direcionados aos processos criativos dos espetáculos que estavam em processo de finalização e ensaios. Os alunos puderam fazer um *link* entre Axé Nzinga e as suas escolhas poéticas para a Mostra de Teatro que se aproximava. A seguir, apresento como se efetivaram essas intersecções, a partir do processo de montagem dos espetáculos em andamento com as equipes de elenco e encenação. É evidente que algumas turmas foram mais afetadas por “Axé Nzinga” do que outras, pois o grau de comprometimento dos graduandos do PIBID, das turmas, o estágio em que se encontravam as montagens, o nível de desapego e abertura às alterações, o número de ensaios realizados em horário extra curricular etc. são apenas alguns exemplos das diversas variáveis presentes.

Por esse motivo, apresentarei a seguir o trabalho realizado apenas com as turmas em que seus espetáculos foram poeticamente afetados pelo encontro com “Axé Nzinga” no Urso Branco.

- O Jovem e as drogas (9º D)

Conforme relatado pelo graduando do PIBID que conduziu o elenco do 9º D, a partir do desabafo de alguns alunos sobre o racismo sofrido entre os colegas dessa turma, optou-se por manter a temática do espetáculo (racismo) como ângulo de ataque em todos os ensaios que seguiram. A partir da flexibilização das cenas já construídas em exercícios-fórum, provocados pelos subtemas que surgiram no ensaio de prolongamento de “Axé Nzinga” nessa turma (racismo velado/estrutural na atualidade, meritocracia, intersecções entre racismo, sexismo e LGBTfobia), as cenas foram sendo reformuladas. O subtema do espetáculo, identificado anteriormente pela turma como “violência urbana”, foi rediscutido em roda de conversa e alterado para “racismo estrutural”.

O elenco se apropriou de desdobramentos de Axé Nzinga como processo de montagem de “O Jovem e As Drogas”⁹⁹, adaptando e inserindo cenas sobre racismo na escola como gatilho para depressão e uso de drogas; sobre a noção científica/médica de que o viciado é doente, e não necessariamente vagabundo ou bandido; sobre a violência policial com jovens negros e o vasto encarceramento de suspeitos (jovens negros inocentes, de baixa renda, que ficam presos por anos até o julgamento, por não ter dinheiro para pagar fiança e responder em liberdade).

A equipe de encenação incluiu uma citação de “Axé Nzinga” na cenografia: intitulou a escola ficcional de Colégio Nzinga, de modo a denunciar a hipocrisia e o racismo velado mesmo em ambientes que negam o racismo. Se, por um lado, o projeto de encenação foi praticamente todo alterado, por outro, essa foi a turma que mais se deixou afetar por “Axé Nzinga” nos ensaios de desmontagem/montagem. A escolha estética foi pela criação de atmosferas emotivas às cenas, utilizando o mínimo de elementos necessários, a fim de dar ênfase à interpretação dos atores. Esses climas foram enfatizados pela combinação entre iluminação e trilha sonora, a fim de manter o palco vazio. Fascinados pelos efeitos dos refletores de luz que eles mesmo construíram, optaram por manter todo o espetáculo dentro do auditório.

⁹⁹ Dramaturgia de Marcondys França. O texto foi escolhido pela turma a partir de pesquisa de grupo sobre dramaturgia teatral, contação e “defesa” das dramaturgias escolhidas para o restante da turma e posterior “eleição” de um texto para montagem. No entanto, os textos funcionaram somente como ponto de partida, pois os processos criativos ocorreram nos ensaios de desmontagem/montagem, principalmente a partir de jogos de improvisação.

Figura 19: O Jovem e as Drogas, 9º D. 24/11/2017

- A intolerância diz Adeus (9º F)

Com o elenco do 9º F, conduzido pelo mesmo graduando, as cenas que já estavam prontas para o espetáculo também foram abertas em ensaio como exercício-fórum (BOAL, 2013), utilizando como desdobramento de Axé Nzinga o enfoque sobre gênero e opressões interseccionais (racismo, sexismo e LGBTfobia). Sensibilizados pelas opressões LGBTs, que dialogavam com a montagem em processo, os alunos propuseram em ensaio aberto uma cena de Teatro Invisível (BOAL, 2013), a fim de convencer a equipe de encenação a alterar o título do espetáculo de “Defeitos que unem” (escrito por um aluno da equipe de encenação) para “A intolerância diz adeus”.

A cena invisível era a seguinte: durante o ensaio, um aluno ator gay era interrompido pelo diretor (graduando do PIBID) a todo o momento. O diretor, irritado, reclamava que ele estava muito “afeminado” em cena e mandava ele se portar “como homem”. À medida que o aluno repetia a cena da mesma maneira, o diretor ia se irritando mais, proferindo palavras homofóbicas, o humilhando e o ameaçando. O aluno baixou a cabeça como se fosse chorar. As duras palavras se referiam a noção de homossexualidade como defeito ou doença passível de ser curada, tratada: *“se não consegue deixar de ser bicha por um minuto, você precisa se tratar”*; *“vou ter que informar à direção, sua família precisa saber e procurar tratamento”*.

Os espectadores me olhavam assustados, alguns riam. Quando uma menina me perguntou: “*professora, você não vai fazer nada?*”. “*Vou*”, respondi. “*Já chega*”, e interrompi a cena. Os dois (aluno gay e diretor) começaram a rir e se abraçaram. “*Era fake*”, disse o menino. Da discussão posterior, além da equipe de encenação concordar com a alteração do título, propôs a inserção de uma cena invisível no espetáculo.

Assim, no dia da apresentação, antes de iniciar o espetáculo oficialmente, com o público já acomodado no auditório, foi realizada uma cena invisível: atores disfarçados na plateia reproduziam uma cena de *bullying* homofóbico zombando coletivamente de um colega gay que vestia uma camisa da Pablo Vittar, com ofensas, deboches, gestos estereotipados, insultos e xingamentos. Somente os professores e equipe da direção foram avisados previamente, para não interromperem a cena. As reações dos espectadores foram diversas: uns aumentavam o coro do *bullying*, outros olhavam para os professores com olhos arregalados parecendo questionar o porque de não interferirem na agressão, outros, distraídos sequer percebiam. Em seguida, eu anunciei o espetáculo com o microfone, ignorando propositalmente a agressão. Essa atitude ainda fazia parte do teatro invisível, tendo em vista que esta questão seria apresentada no espetáculo: a negligência da escola perante a situações de opressão por LGBTfobia.

Logo na primeira cena (na verdade era a segunda), no palco, era representada uma sala de aula e a cena invisível repetia com o protagonista: um aluno gay sofria *bullying* em sala de aula e era negligenciado pela professora. Os atores invisíveis, da plateia, contribuíam com o *bullying*, jogando bolinhas de papel na personagem gay (sugerindo aos espectadores mais atentos que a cena invisível ocorrida na plateia havia sido programada). De qualquer forma, ao final do espetáculo, revelávamos aos espectadores que a primeira cena era ficcional, como Boal (2013) sugere, a fim de evitar o reforço às opressões ao invés de combatê-la.

Com a equipe de encenação, o ângulo de ataque nessas mediações expandidas foi a iluminação cênica de Axé Nzinga. Da leitura da luz de velas e de atmosferas produzidas pelas cores em cenas do espetáculo, a turma chegou aos efeitos de teatro de sombras e estudo de palhetas de cores frias e quentes, propostas para as cenas de “A intolerância diz adeus”.

Figura 20: A intolerância diz Adeus, 9º F. 24/11/1017

- Seis na Berlinda (9º A)

Com a equipe de encenação do 9º A (Seis na Berlinda), o ângulo de ataque selecionado foi a ressignificação simbólica de objetos cenográficos. A partir de jogos como “isso é um balão, mas poderia ser...”, “isso é um sapato, mas poderia ser...” (mesmos objetos ressignificados em cenas de Axé Nzinga, quando o ator brinca com o balão como se fosse o filho de Nzinga, ou aponta os sapatos para o público como se fossem armas), optou-se por ressignificar os objetos do cenário. Este foi composto por caixas de diversos tamanhos, que se transformavam em pias, armários, presentes etc. Os atores, em princípio, não realizaram intersecções mediadoras com Axé Nzinga, mas acabou sendo afetado, pois teve de se adaptar/manusear/interagir com o cenário construído.

Figura 21: Cenário de caixa, Seis na Berlinda, 9º A, 27/11/2017

- Confiar em um olhar no paraíso, 9º E

O elenco do 9º E apropriou-se da linguagem de dança-teatro de Axé Nzinga, inserindo cenas dançadas e intercaladas com cenas dramatizadas em “Confiar em um olhar do paraíso”. A equipe de encenação dedicou-se aos efeitos tecnológicos de luz e de cenário projetado, como a simultaneidade de ações dramáticas e conversas de *WhatsApp* projetadas na parede.

Figura 22: Cena dançada e efeito de projeção, Confiar num olhar do paraíso, 9º E, 27/11/2017

- A vitória de minha inocência (9º C)

O elenco do 9º C não aceitou nenhuma interferência em “A vitória da minha inocência”. No entanto, com a equipe de encenação manteve o mesmo ângulo de ataque dos ensaios de preparação (figurino). A partir da análise do figurino de Nzinga, tanto em relação aos seus aspectos históricos quanto simbólicos/metafóricos, os alunos puderam dar uma atenção especial à indumentária das personagens, considerando a sua concepção e confecção.

Figura 23: A vitória da minha inocência, 9º C, 28/11/2017

Em suma, a proposta de expansão em espiral dos encontros com o espetáculo “Axé Nzinga” (incluindo as mediações realizadas como ensaios de preparação e prolongamento) provocaram ressonâncias estéticas na Mostra de Teatro de 9ºs anos do Urso Branco. Por meio da intersecção proposta entre os processos de montagem e a recepção de Nzinga, o espetáculo e as mediações tornaram-se parte do trabalho pedagógico da disciplina Teatro e não algo deslocado, como é comum ocorrer nas escolas (o teatro relacionado apenas às datas festivas e/ou reduzido a mero entretenimento).

O fato de os(as) alunos(as) já possuírem alguma experiência com a linguagem teatral pela disciplina escolar, certamente potencializou suas leituras, que se mostraram inventivas desde os ensaios de preparação. No entanto, nesse processo de mediação expandida, cada montagem se transformou em uma “via de mão dupla” entre fazer e ver teatro, que mesmo tendo o fazer como dispositivo, provocou leituras poéticas e culminou em potente material estético. Infelizmente, a Mostra de Teatro nesse ano não pôde ser desdobrada em novas mediações e partilhas de leituras inventivas, já que foi realizada já no final do ano.

No entanto, a macroespiral não se encerra aqui, mas lança novos ciclos nas singularidades de cada estudante-espectador que, por fim, pôde encontrar-se com diversos espetáculos na semana da Mostra: o espetáculo universitário de abertura, “Olé Olá: sobre viver em quadrados¹⁰⁰”, e as produções escolares das turmas de 9º ano.

¹⁰⁰ A mostra de teatro, realizada na última semana de novembro, teve como abertura a apresentação de um espetáculo convidado, realizado pelo I Festival Cena Universitária Nacional de Brasília (CÉU), “Olé Olá: sobre viver em quadrados” (alunos do departamento de Artes Cênicas da UnB. Direção: Marcelo Nenevê e Paco Leal). A oportunidade de levar este espetáculo para a abertura da mostra surgiu de última hora, não havendo tempo hábil para desdobramentos em sala de aula (depois da Mostra, os alunos entraram em semana de provas e, depois, recuperação e/ou férias escolares). Por esse motivo, optei em não utilizá-lo para fins de análise nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa apresentação foi linda, mas o que ficou foi muito mais do que isso. É emocionante fazer essa retrospectiva e perceber todos os caminhos, todas as escolhas que fizemos ao longo do ano e todo o crescimento que tivemos, fazendo algo que, pra quem não sabe ou vê de fora, é só mais um trabalho escolar. Mas a gente que tá aqui (não todos, mas a maioria), sabe: como uma ideia inicial, um texto pode se transformar tanto, em desenho, projeto, ensaios, mudanças, até chegar no formato final. Acho afinal que arte é isso: transformar ideias da nossa cabeça em realidade artística. E teatro é fazer isso juntos, o que não é fácil... Mas é melhor. Melhor porque teve o nosso suor, a nossa cara, as nossas ideias para toda a escola ouvir. Eu fico de cara, professora, fico orgulhosa da gente. Nós que fizemos! Do zero, fizemos tudo! Desde os refletores de luz até cada gesto dos personagens. Vamos com certeza levar essa experiência pra vida toda. (Aluna, 15 anos, 9º A, 2017).

Pesquisar sobre o meu próprio trajeto de professora como mediadora teatral e lidar com o espaço escolar como campo de pesquisa provocaram em mim - antes de qualquer avaliação que possa ser feita acerca da aprendizagem dos/as alunos/as - a ampliação de meus horizontes docentes e de leitura de mundo. Acerca da atividade criadora de professores, Sumaya Moraes (2000, p. 3) salienta que “teoria e prática juntas podem estar presentes em um percurso artístico pessoal e provocar a ressignificação da atividade docente em arte, a partir de uma práxis criadora”. Considero que tenha sido o que ocorreu ao longo do meu trajeto/projeto (BIÃO, 2009), tendo em vista que as ações mediadoras experienciadas em diferentes perspectivas me oportunizaram a inventividade de novos procedimentos para provocar o ato de leitura cênica em sala de aula. A constante reflexão sobre as conquistas e dificuldades enfrentadas no percurso docente possibilitaram trabalhar numa perspectiva não dicotômica entre teoria/prática, leitura/escrita cênica, forma/conteúdo, teatral/político/social, à medida que busquei entendê-los como facetas das leituras poéticas.

A dor e a delícia de ser professora de Arte em escola pública no Brasil e investigar a formação de espectadores na educação escolarizada me instigaram a olhar para os fenômenos da recepção teatral a partir de uma outra perspectiva, que antes, como coordenadora do programa educativo “SESC Arte Educação: transformando plateias” e gestora de espaço cultural, ainda não havia sido experienciada por mim. Se, por um lado, os imprevistos e dificuldades encontradas foram desviando e reconduzindo o meu trajeto/projeto, por outro, me tiraram da zona de conforto e me provocaram a busca por micropolíticas na escola (DELEUZE; GUATTARI, 1996) e profanações (AGAMBEN, 2005) como estratégias de resistência (FOULCAUT, 2003): contra o sucateamento da escola pública, a didatização dos

saberes artísticos, o embrutecimento, a racionalização sobreposta ao saber sensível, as opressões sociais, a literalidade de leituras. Essas estratégias de resistência transitaram tanto entre proposições de debate e embate, pela organização do pensamento crítico por meio de argumentação, quanto por outras formas de reação política (FABIÃO e ABREU, 2016), dispositivos reativos que perpassam pela leitura inventiva, pela estética/política da alteridade, pelo corpo em estado alterado (de *performance*, ficção, jogo, inventividade, devir).

Considero que a busca por um trabalho pedagógico teatral voltado à formação de espectadores(as) na educação escolarizada tenha apontado caminhos profícuos para a ampliação de leitura de mundo dos(das) estudantes, apesar das adversidades. Diante do contexto político sombrio no qual estamos vivendo, infelizmente o simples fato de promover o encontro de estudantes de escola pública com o teatro já se configura como prática de resistência cultural, mas sabemos que somente o acesso físico ao teatro não garante o ato de leitura (DESGRANGES, 2010). Tornar-se espectador exige disponibilidade, abertura, requer esforço inventivo. São conquistas culturais que podem ser potencializadas e expandidas em sala de aula pelo professor/mediador teatral/artista.

Em 2019, uma das primeiras políticas educacionais implementadas na gestão do atual governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha (MDB), alinhado à política do governo federal do presidente Jair Bolsonaro (PSL), foi realizar um projeto de militarização¹⁰¹ das escolas públicas, iniciado como projeto-modelo em quatro escolas do DF, desde o início do ano letivo. A expectativa do GDF é expandir a militarização nos próximos anos para 36 escolas públicas. Nessas escolas, os policiais militares participam da gestão escolar e assumem disciplinas, *a priori* em contraturno escolar, relativas à cultura cívico-militar¹⁰² e ao que eles chamam de “musicalização”¹⁰³. Ou seja, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa anda na “contra-mão” das políticas de governo, que, ao invés de buscar maneiras de desescolarizar a escola, radicaliza o autoritarismo e põe em xeque os campos de trabalho de professores formados nas licenciaturas em Arte (Música, Teatro, Visuais e Dança).

Tenho consciência de que os trabalhos desenvolvidos nas escolas Sapão e Urso Branco foram, neste sentido, frágeis sementes de afeto, devir, empatia, alteridade, pensamento

¹⁰¹ Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/12/interna_cidadesdf,736879/projeto-de-militarizacao-de-escolas-pode-ser-estendido-a-36-unidades.shtml

¹⁰² Remete à disciplina “educação moral e cívica”, implementada na época da ditadura militar (1964-1985), que consistia na educação da “moral e dos bons costumes” impostos pelos militares à época. A disciplina impunha regras de conduta e comportamento, incluindo ações nacionalistas como cantar o hino, marchar, etc.

¹⁰³ Estudos atuais da área de Educação Musical enfatizam que execução, audição e criação são aspectos indissociáveis na aprendizagem musical (HENTSCHKE, 1993; TOURINHO, 1993; SWANWICK, 2003). Uma proposta pedagógica focada apenas na performance se configuraria num retrocesso tecnicista.

crítico e resistência, as quais certamente afetaram mais a minha própria formação do que a dos estudantes-espectadores.

Por meio da pergunta “*como* potencializar a ampliação de leitura de mundo de estudantes-espectadores na educação escolarizada a partir do encontro com o Teatro?” pude refletir sobre as possibilidades de criação/realização de procedimentos de mediação teatral voltados à formação de espectadores, na perspectiva do professor de Arte/Teatro em sala de aula. Mensurar as singularidades do ato de leitura de espectadores teatrais é uma tarefa impossível, pois estas são pessoais e intransferíveis (DESGRANGES, 2012). Igualmente, não há como avaliar se aconteceu, quando e/ou como aconteceu a experiência estética do outro (MEDEIROS, 2005). Se a experiência pelo ato de leitura é o caminho almejado para a formação de espectadores, e esta, por sua vez, provoca a ampliação da leitura de mundo, avaliar essa finalidade se torna incomensurável.

Por outro lado, a análise dessas ações em processo de pesquisa me possibilita fazer algumas inferências, que não se configuram em “modelo” de ação para outros(as) professores(as), mas contribuem para a produção de conhecimento no campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Organizei o quadro abaixo para agrupar os percursos mediadores realizados nas diferentes perspectivas de leitura cênica pesquisadas:

Quadro 2: Percursos mediadores realizados nas diferentes perspectivas de leitura cênica pesquisadas

Ano Letivo	Escola	Segmento/ Turmas	Pontes Estéticas / escritas cênicas	Ações / Mediadores	Principais Desafios	Eixos de trabalho / Principais estratégias de resistência
2014	Sapão	CDIS 1, 2 e 3	Programa educativo SESC - Me Ver (Irmãos Saúde) - Conselho de Classe (Cia. de Atores) - O Auto da Compadecida (Grupo SESC de Pesq. Cênica)	Pré-espetáculo: Servidores do SESC (Teatro ao Avesso); Pós espetáculo: 03 mediadores distintos, <i>freelancers</i> , contratados pelo SESC, que foram à escola; artistas, quando houve bate- papo pós espetáculo no Teatro Paulo Autran. *Ações pontuais.	- Falta de apoio da direção e colegas pra levar os alunos da CDIS ao teatro; - Repulsa dos alunos por tudo que remetesse à educação escolarizada, professores vistos como inimigos em sala de aula.	A escola no Teatro: desprofessorização pela docência como <i>performance</i> , atuação do professor/artista
2015	Sapão	Novas CDIS 1, 2 e 3	PIBID Encenação / - Amor por Anexins (direção Clarice Costa); - <i>Je Suis Geni</i> (Direção Cecília Borges)	Pré e pós-espetáculo na escola: Prof. Arte (eu) / bolsistas do PIBID *Ações pontuais	- Acesso físico ao Teatro (diminuição para apenas dois encontros com o teatro); - Caos político no país; opressões / preconceitos / discriminação de liberdade de culto, raça e orientação sexual; rivalidade entre alunos; debate tornando-se	Acesso físico: O teatro universitário na Escola; - Teatro do oprimido / ênfase no exercício fórum (espect-atores) e em encontros para alteridade como outras poéticas políticas possíveis.

Ano Letivo	Escola	Segmento/ Turmas	Pontes Estéticas / escritas cênicas	Ações / Mediadores	Principais Desafios	Eixos de trabalho / Principais estratégias de resistência
					combate. Literalidade nas leituras; autocensura.	
2016	Urso Branco	9º A a G	Nenhuma; / -Intercâmbio recepional de 7 espetáculos escolares (Mostra de teatro Urso Branco - do fim para o meio)	Cotidiano em sala de aula de Arte: Prof. Arte (eu) / bolsistas do PIBID * Ações expandidas	Dificuldade de acesso físico radicalizada (não consegui promover <i>a priori</i> o encontro com o teatro). -Me vi sem objeto de pesquisa	Ensaaios de resistência cultural: Tensão produtiva entre ler e fazer teatro, sendo a leitura de poéticas o eixo de trabalho.
2017	Urso Branco	Novos 9º A a F	Depto de Artes Cênicas - UnB e PIBID - Teatro - Chá de Cartas (Rayssa Borges); - Axé Nzinga (Jonas Sales); - Lugar de Mulher é onde ela quiser (oficina de Teatra); - Olé Olá: sobre viver em quadrados (Festival Céu); - Intercâmbio recepional de 6 espetáculos (Mostra)	Pré e pós-espetáculo na escola: prof de arte Bate-papo pós- espetáculo: todos os artistas. Cotidiano em sala de aula de Arte (intersecções): Prof. Arte / bolsistas do PIBID *Ações pontuais interseccionadas com as ações expandidas.	- Estudantes com repulsa ao que remetesse à educação escolarizada; - Relacionar os espetáculos assistidos e mediações aos ensaaios de resistência cultural realizados na perspectiva do método recepional em sala de aula.	Ênfase no método recepional em macro / micro e espirais repcionais: Tensão produtiva e extendida entre fazer e ler teatro, sendo o fazer teatral o eixo de trabalho.

Como se tratou de sujeitos e contextos diferenciados, não há como fazer uma avaliação comparativa para aferir juízo de valor entre um procedimento ou outro. Busquei investigar e refletir sobre o meu papel como professora-mediadora teatral em contextos específicos, bem como descobrir procedimentos de provocação de encontros, escutas, trocas, dialogismos, alteridade, afetos, devires, saberes sensíveis, pensamentos críticos. Praticar a escuta sensível (BARBIER, 2007) de falas, registros em diário de bordo e leituras poéticas inventivas dos estudantes-espectadores me apontaram algumas “pistas” sobre as minhas ações mediadoras e possibilitaram a minha própria autoavaliação, que reconduzia os meus caminhos docentes. Enquanto professora/mediadora teatral artista, avalio ter, por vezes, conseguido me colocar num papel de propositora de experiências, quando alcançados os “estados de encontro” (BAURRIAUD, 1998) nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, avalio que os meus objetivos tenham sido cumpridos, pois, ao longo do trajeto, fui reinventando procedimentos mediadores fundamentados na pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2010), encontrando meus próprios caminhos sobre *como* mediar o encontro dos estudantes-espectadores com o Teatro. Essas reinvenções, que também se configuraram em estratégias de resistência cultural pelas pontes estéticas estabelecidas para continuar levando os estudantes ao teatro ou o teatro à escola, mesmo diante das dificuldades, me conduziram à descoberta de leituras cênicas a partir de outras poéticas, em diálogo com o Teatro do Oprimido (BOAL, 2013), a proposta espiral (MACHADO, 2012), a estética da recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e o Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993). Mesmo quando não foi possível de acontecer o encontro dos estudantes-espectadores com o Teatro, diante do caos político extremo vivenciado em 2016, acabei encontrando no descaminho “Ensaio de Resistência Cultural” as possibilidades de continuidade para esta pesquisa.

Pude perceber na experiência docente em 2016 que é possível se trabalhar dimensões da recepção no cotidiano de sala de aula, à luz da estética da recepção, a partir do ato de leitura poética, tomado como dispositivo para a leitura cênica; de processos de montagens teatrais criadas pelas leituras poéticas dos/as alunos/as; de leitura cênica de ensaios abertos (ensaios de grupos teatrais escolares, universitários ou profissionais); do intercâmbio entre turmas para a recepção de espetáculos criados pelos/as alunos/as; de mediações teatrais pós-espetáculo a partir desse intercâmbio recepcional.

No cotidiano em sala de aula, pude avaliar que a leitura cênica mediada como proposição de experiências potencializou a aprendizagem de diversas noções da linguagem teatral, conquistadas em diferentes medidas pelos estudantes: capacidade de criar seus

próprios textos, interpretar cenas simbolicamente, conhecer e experimentar espaços teatrais para além da forma do palco italiano, superar o textocentrismo, perceber e experimentar a quebra da quarta parede, ampliar a percepção do que seja arte e teatro, olhar mais atento e interpretativo para a leitura poética, superar a adivinhação nos atos de leitura, compreender que tudo produz significado em cena, que cenário não é decoração, capacidade de ressignificar objetos simbolicamente.

Na verdade, são formas diferentes de se trabalhar a leitura, pois uma não substitui a outra. Se em 2014 foi quantitativamente razoável conseguir levar cada turma quatro vezes ao teatro para realizar as mediações e, em 2015, foi pouco trazer dois espetáculos para dentro da escola, em 2016, mesmo sem ter proporcionado aos alunos o encontro com o teatro profissional e/ou universitário, as possibilidades de trabalhar a experiência de leitura me pareceram infinitas. Ter observado, experienciado e avaliado em 2014 e 2015 os procedimentos mediadores pré e pós-espetáculo na perspectiva dos Ensaios de Desmontagem (DESGRANGES, 2011) e a descoberta de outras maneiras de provocar leitura cênica no dia a dia em sala de aula em 2016, me fizeram refletir sobre intersecções entre esses procedimentos.

Em 2017, experimentei essas intersecções entre ensaios de preparação e prolongamento (DESGRANGES, 2008) pontuais, relacionados aos espetáculos assistidos especificamente, e os Ensaios de Resistência Cultural, a fim de expandir e potencializar ainda mais o ato de leitura cênica. Essas intersecções solucionaram o problema identificado na análise das experiências anteriores, que consistia em uma dicotomia entre as mediações teatrais pontuais, as quais estavam relacionadas aos encontros com o Teatro e com o cotidiano da aula de Arte/Teatro.

Em diferentes contextos, o professor de Arte/Teatro pode criar/realizar, a partir de sua *práxis* e escuta sensível, procedimentos próprios de mediação teatral voltados à formação de espectadores em sala de aula. Essas ações são capazes de provocar a potencialização da ampliação da leitura de mundo de estudantes-espectadores na educação escolarizada, a partir do encontro com o Teatro.

Fazendo uma retrospectiva das mediações teatrais analisadas, pude observar um significativo aumento no nível de empenho (RANCIÈRE, 2017b), envolvimento, participação e dedicação de muitos alunos em todos os eixos de trabalho (que, no início do ano, se mostravam desinteressados). Pude perceber, ainda, o aumento do desejo (PUPO, 2015a) de alunos pela recepção teatral, pelo encontro com o outro e alteridade, pelas descobertas interpretativas, pelas leituras cênicas inventivas em sala de aula, pelos processos criativos de

espetáculos, que exigiam deles a escuta, a negociação, escolhas coletivas e democráticas; percebi que muitos alunos, nas diversas proposições, efetuaram leituras inventivas e críticas, seja por meio do encontro com espetáculos profissionais e/ou universitários, seja pelas suas próprias improvisações em sala de aula, ensaios ou montagens escolares. Muitas vezes, dava para identificar em seus discursos a relação com seus horizontes culturais, sua receptividade com as leituras dos colegas e desejo em assistir a outros espetáculos teatrais. Essas conquistas culturais apontam para o ato de leitura, ampliação de horizonte de expectativas, formação de espectadores e, conforme almejado, para a ampliação da leitura de mundo dos estudantes-espectadores.

Pude observar que conquistas relacionadas à alteridade também foram alcançadas por muitos ao longo do processo, como aprender a trabalhar democraticamente em equipe, resolver problemas coletivamente, dialogar com o outro, escutar o outro, confiar no outro, colocar-se no lugar do outro, perceber-se entendendo uma cena, respeitar o outro, respeitar-se, empoderar-se, ter empatia pelo outro.

Aguiar e Bordini (1993, p. 91) salientam que “a ampliação do horizonte de expectativas é resultante de reflexões sobre as relações entre leitura e vida”. Por esse motivo, considero que essa seja a etapa mais desafiadora, pois anda na contramão da educação escolarizada. Para as autoras,

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 90-91).

Conforme relatado por um bolsista do PIBID,

No segundo bimestre, quando eu comecei a acompanhar as duas turmas, reparei logo de cara o quanto eles eram competitivos. Os jogos que eles mais se interessavam eram os de disputa, que quem errava saía e que uma pessoa ou uma equipe “ganhava” no final. As leituras das cenas também eram sempre focadas na adivinhação, pois eles se vangloriavam em “acertar” ou “errar”, e debochavam daqueles que, no julgamento deles, “erravam”. Também quando deixávamos a turma um pouquinho sozinha, pra um ensaio ou a construção de alguma cena em grupo, virava um caos! Era todos falando ao mesmo tempo, querendo impor sua ideia no grito. Mas aos poucos fomos trabalhando isso com eles, e foi lindo de ver, no dia da apresentação, todos se ajudando. Não importava mais quem estava responsável pelo que (quem era da luz, do cenário, do elenco). Todos se ajudavam, faziam de tudo um pouco. Ficou claro que não era mais pela nota, mas porque todos queriam que a apresentação acontecesse da melhor forma. Os meus alunos, que eram do elenco, varreram o palco, maquiaram uns aos outros, ajudaram os cenógrafos a montar o cenário. Antes de entrar em cena, todos se abraçaram,

falaram palavras afetuosas uns aos outros. Me arrepiei! (Gabriel, bolsista do PIBID, 2017).

Algumas reações de alunos ao longo do trajeto me fizeram refletir que há questões trazidas de fora para dentro da escola que são muito difíceis de afetar. Algumas discriminações associadas à falta de abertura para a escuta, para a alteridade, mesmo com sujeitos tão jovens, se revelavam em sala de aula por vezes de forma embrutecida e irredutível, provocando-me uma sensação de frustração. Tenho consciência das limitações do professor de Arte, desde a reduzida carga horária, que dificulta uma aproximação mais afetiva, à utopia de transformação social, que ainda me assombra (mas também me impulsiona). No entanto, ao perceber um/a aluno/a questionando seus próprios horizontes, a sensação era de realização profissional e de discretas esperanças (MATOS, 2006, p. 100) na educação emancipatória, pois, tal como a autora, acredito que criar um mundo, de modo que seja uma morada hospitaleira, requer a urgência da reflexão acerca da cultura contemporânea e, para além do valor de troca, deve-se pensar um valor de puro afeto, um antivalor – o que poderá advir quando deixarmos de admirar a força, submeter os fracos e humilhar os vencidos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: **Outra Travessia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 9-15.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALMEIDA, Ronaldo de; BARBOSA, Alexandre. Transição religiosa no Brasil. In: Arretche, Marta (Org). **Trajetórias da desigualdade: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo, ed. UNESP, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BALMANT, Ocimar. Bancada evangélica reflete a sociedade conservadora, violenta e desigual. Entrevista Último Segundo. **IG São Paulo**, São Paulo, 04 jul. 2015. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2015-07-04/bancada-evangelica-reflete-a-sociedade-conservadora-violenta-e-desigual.html> Acesso em: 05 jul. 2015.
- BARBA, Eugênio. **Queimar a casa: origens de um diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber, 2007.
- _____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-99.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BIÃO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- _____. **A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. **O arco íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

_____. Notas Sobre Experiência e o Saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas**, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Pedagogia Profana**: Danças, Piruetas e Mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

_____. **Tremores**. Escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BORGES, Rayssa Aguiar. Cartas: as histórias e lutas d@s estudantes do 2º segmento da EJA do CED PAD-DF pelo direito à educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira do nosso quintal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES, 1., 2017, Tocantinópolis. **Anais...** Tocantinópolis: Universidade Federal de Tocantins, 2017. p. 257-266.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O Drama como método de ensino**. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 2012

CAMPOS, A. F. A formação do leitor através do método recepcional. In: **Cadernos de Ensino e Pesquisa da FAPA**, Porto Alegre, n. 2, 2º Sem 2006.

CARNEIRO, Leonel; GUIMARAES, Júlia. O espectador contemporâneo. **Revista ASPAS**, v. 6, n. 1, p. 01-06, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. **Um espaço público encantado**. Pluralidade religiosa e modernidade no Brasil. Brasília: Série Antropologia 249, 1999. p. 2-22.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2001

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro**: processos de docilização e resistências nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma escola pública do Distrito Federal. 2015. 196f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 1996

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do Espectador**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. Mediação Teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. **Urdimento**, Florianópolis, n. 10, p. 75-83, dez. 2008

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

_____. (org). **O ato do espectador:** perspectivas artísticas e pedagógicas. São Paulo: Hucitec, 2017

DRAVET, Florence Marie. Por um jornalismo latino-americano realista, literário e mágico: uma leitura das crônicas de Gabriel García Marquez. **Revista Logos: Comunicação e Universidade**, v. 10, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/7710>. Acesso em: 16 set. 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura:** uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FABIÃO, Eleonora; ABREU, Márcio. Troca de e-mails entre Márcio Abreu e Eleonora Fabião. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 346-368, 2016.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 238, 2008.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 33 ed., São Paulo: Paz & Terra, 2006.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 34 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A Pedagogia do oprimido.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: **Ditos e escritos IV:** estratégia, pode saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michael Foucault e Gilles Deleuze. In: MACHADO, Roberto (org). **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Grall, 1979.

_____. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir.** 33 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. Estud. av. da Universidade de São Paulo, **Dossiê Religiões do Brasil**, São Paulo, v. 18, n. 52, set/dez. 2014.

GOMEZ, Guillermo Orozco. Mediaciones Familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. **Intercom - Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, ano XIV, n. 64, p. 8-19, jan/jun. 1991.

GUÉNON, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GONSALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, set./dez. 2014.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria Espiral como teoria de desenvolvimento musical. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 47-70.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Revista Urdimento**, n. 17, p. 71-78, set. 2011.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologias do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994 (Série Tams, v. 36).

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

MACEDO, Edir; OLIVEIRA, Carlos. **Plano de Poder**: Deus, os Cristãos e a Política. São Paulo: Ed. Thomas Nelson Brasil, 2008.

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MATTAR, Sumaya. O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação, In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26., 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 3277-3291.

MATOS, Olgária. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.

MORAES, Martha Lemos de. **Formação de espectadores jovens e adultos**: a recepção teatral no programa educativo SESC Arte educação: transformando plateias. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Arte Contemporânea) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
_____. **Teatro e formação de espectadores**: uma proposta de programa educativo. Jundiá: Paco, 2017.

MORAES, Sumaya Mattar. A arte na formação contínua de professores do Ensino Fundamental 1: em busca de uma praxe transformadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

MOREIRA, Laura Alves. **Dramaturgias contemporâneas**: as transformações do conceito de dramaturgia e suas implicações. 2012. 106 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília.

NÓVOA, Antônio (org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Leonel. Dramaturgia do espectador: uma reflexão sobre procedimentos de criação teatral de interatividade. In: CONGRESSO DA ABRACE 8., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2014. p. 1-12.

PUPO, Maria Lúcia. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015a.

_____. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, mai/ago. 2015b.

_____. Alteridade em cena. **Sala Preta**, v. 12, n. 1, p. 46-57, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i1p46-57> Acesso em: 06/03/2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017a.

_____. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

_____. **A Partilha do Sensível**: estética e política. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal, o que é documentário?** São Paulo: SENAC, 2008.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no teatro como na vida**: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã. 2011. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Université de Paris, Paris.

ROGOFF, Irit. Studying Visual Culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). **The Visual Culture Reader**. London: Routledge, 1998.

ROUBINE, Jean Jacques. **A Linguagem da encenação teatral**. 2 ed. São Paulo: Zahar, 1998.

SANTOS, Bárbara. **Percursos estéticos**: abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido. São Paulo: Padê Editorial, 2018.

SCHECHNER, Richard. Podemos ser o (novo) Terceiro Mundo? **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 3, p. 711-726, set/dez. 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante**. Brasília: SEDF, 2014, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Urso Branco**. Brasília: SEDF, 2016; 2017.

SCHAFER, Murray. **O ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. Newbury Park, California; New Delhi, India: Sage Publications, 1990.

SOLER, Marcelo. Para além dos conceitos de documento e documentário, ou do substantivo ao adjetivo. In: **Teatro documentário – a pedagogia da não-ficção**. São Paulo: HUCITEC, 2010. p. 25-48.

_____. **O Campo do Teatro Documentário: morada possível de experiências artístico-pedagógicas**. Tese (doutorado em teatro) – Universidade de São Paulo, 2015.

SWANWICK, Keith. **Aprendendo música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TELLES, Narciso (org). **Pesquisa em Artes Cênicas: textos e temas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

_____. A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na Escola Pública de 1º grau. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 91-133.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à Estética**. Tradução de Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VELOSO, Graça; SANTANA, Arão Paranaguá. **Módulo 14: História da arte-educação**. Programa Pró-Licenciatura em Teatro-UnB. Brasília: Dupligráfica, 2008.

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (org.). **O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília: Editora da UnB, 2016.

WEIGERT, Beatriz. O fantástico e a narrativa no Brasil. **Revista Cenários**, v. 1, n. 5, 2012. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=view&path%5B%5D=732> Acesso em: 16 set. 2014.

WENDEL, Nei. **Cuida bem de mim: teatro, afeto e violência nas escolas**. Ilhéus: Editus, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Breve análise¹⁰⁴ da recepção de “Chá de Cartas: uma intervenção cênico pedagógica”

No total, havia aproximadamente 60 alunos na plateia: os estudantes do Ensino Médio e nonos anos que optaram pelas outras oficinas; e alguns alunos que não vieram nas reposições, não participaram de nenhuma oficina, mas apareceram na culminância para assistir ao trabalho dos colegas.

Para iniciar a recepção de “Chá de Cartas”, o público foi orientado pela atriz Rayssa Borges a sentar-se próximo à cena, no chão, em formato semi-arena. A atriz ofereceu aos espectadores um chá de erva cidreira colhida da horta de sua escola, servindo-os ao som do xote “Não vou sair do Campo”, de Gilvan Santos (2015), que diz no refrão: “*não vou sair do campo pra poder ir pra escola / educação do campo é direito e não esmola*”. Ofereci ajuda para servir o chá a todos e, logo, alguns alunos também se levantaram e começaram a ajudar.

Neste clima intimista e participativo, Rayssa se apresentou como professora de uma escola de Educação do Campo - DF, e contou que “Chá de Cartas” surgiu do acaso, a partir de um trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Relatou que, sensibilizada às problemáticas dos/das estudantes da Educação de Jovens e Adultos, relacionadas ao cerceamento do direito à educação, propôs uma atividade de escrita autobiográfica em carta manuscrita. A escrita deveria partir de memórias e reflexões sobre questões como “o que os levou a abandonar temporariamente os estudos”?; “O que os motivou a se matricular na Educação de Jovens e Adultos e como tem sido conciliar os estudos com o trabalho e com os cuidados com a família?”. As cartas poderiam ser endereçadas a quem desejassem, assinadas com nomes verdadeiros ou codinomes e seriam trocadas entre os próprios estudantes e lidas em aula.

¹⁰⁴ Breve análise realizada à luz da Estética da Recepção (ISER, 1996). Conforme o autor, “na leitura acontece a elaboração do texto, que se realiza através de um certo uso das faculdades humanas. Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (ISER, 1996, p. 15). Assim, o polo do texto e o polo do leitor, bem como a interação entre eles, formam o esboço a partir do qual eu busco analisar. Para além de um lugar assumido de leitura pessoal, busco analisar os efeitos provocados nos espectadores – me incluindo como tal. Essa perspectiva leva em consideração o “critério de disponibilidade” do espectador (HOBBSAWM *apud* ISER, 1996), diante seus processos históricos, seus horizontes de expectativas. Considero a minha interpretação como qualquer outra, não a tomo como modelo, mas apenas como ponto de partida reflexivo enquanto mediadora, para alimentar minha inventividade no ato do planejamento dos ensaios de preparação e prolongamento (DESGRANGES, 2011). Os critérios de análise não são preestabelecidos, mas suscitados pelo efeito estético da escrita cênica, no próprio ato de leitura. Na análise pela estética da recepção muda-se a pergunta: ao invés de questionar o que significa esta cena?, pergunta-se: o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, dá vida aos textos ficcionais? (ISER, 1996).

A atriz deu sequência à cena relatando que, ao perceber a preciosidade das memórias que tinha em mãos, bem como a partir de um convite para participar do Circuito de Feiras do Livro do DF, transformou as cartas em material poético, intitulado “Chá de Cartas: uma intervenção artístico pedagógica”. Rayssa iniciou (ou já teria iniciado?) a partilha dessas histórias de vida de seus alunos que, selecionadas, reordenadas e lidas dramaticamente em cena, contavam os motivos que levaram os estudantes a abandonar os estudos, bem como a retomá-los anos mais tarde na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A encenação era ao mesmo tempo simples e rica em pequenos detalhes: à luz natural do dia, um tapete repleto de cartas espalhadas, um baú, dois banquinhos de madeira e uma arara com penduricalhos tais como bonequinhas de pano e envelopes. Tudo posto à vista desde o início. As cartas, à medida que iam sendo lidas, eram guardadas dentro do baú. Os objetos espalhados caoticamente pelo cenário, tais como colares, sapatos, brincos, lenços, batons, óculos, chapéus, iam sendo utilizados e abriam um potencial de sentidos ao longo da intervenção, ora servindo como um adereço que caracterizasse uma categoria operária, ora se revelando como um objeto documental do universo de afetos da atriz. Assim, a montagem jogava com a percepção do espectador, pois não-ficção e ficção se misturavam o tempo inteiro. Este hibridismo estava presente também na interpretação de Rayssa Borges pois, de forma performativa, transitava entre histórias de vida de si (ora autobiografadas em carta, ora pela narrativa oral) e cartas dos seus alunos de forma diluída, para além de fronteiras entre ator/personagem.

Não pretendo nesta análise “categorizar” a intervenção “Chá de Cartas” em gêneros ou estilos, até porque a cena contemporânea se expande a esta envergadura. Assim, identifiquei alguns elementos predominantes, tais como o caráter narrativo, análogo aos contadores de histórias, a autobiografia e a presença de traços estéticos comuns ao campo do documentário. Ilana Feldman (2010) apresenta este gênero no cinema, ao qual identifico no trabalho de Rayssa Borges um diálogo possível. Acerca do documentário-ensaio, uma das vertentes do documentário contemporâneo, a autora analisa:

Investem na opacidade, na explicitação das mediações, na tensão entre as subjetividades e seus horizontes ficcionais e na problematização das próprias prerrogativas, destilando dúvidas a respeito da imagem documental, colocando sob suspeita seus procedimentos ou produzindo suas próprias falsificações e esquivas (FELDMAN, 2010, p.149)

No campo do teatro, Marcelo Soler também apresenta traços estilísticos que identifico em “Chá de Cartas”:

Mesmo com momentos de reconstituição ou aqueles em que o ator assume o papel do documentado, invariavelmente num documentário cênico algum documento irromperá a cena e quebrará o fluxo dramático, transformando-se em um elemento épico que convida o espectador a rever o que foi dito ou dramatizado à luz daquele dado (SOLER, 2015, p. 122).

O discurso cênico foi organizado de forma genuína, em uma cadência de leituras de cartas que denuncia as situações de opressão sofridas pelos estudantes. Os relatos pessoais dos alunos se apresentavam inicialmente como experiências individuais desprezíveis, mas à medida que iam se repetindo em diferentes contextos, se entrecruzavam e indiretamente denunciavam as opressões sociais sofridas pelos alunos, como a dificuldade de acesso à escola, vulnerabilidade social (fome, violência), machismo estrutural, exploração do trabalhador rural, desvalorização do trabalho do pequeno produtor, racismo estrutural, etc.

A pertinência temática de “Chá de Cartas” ao projeto interdisciplinar “Mulheres de Luta” se evidenciou nas cartas escritas pelas alunas de Rayssa: absolutamente todas largaram os estudos devido a motivos relacionados ao machismo estrutural e ao patriarcado. Seja porque foram mães solo na adolescência, porque se casaram cedo e precisaram encarregar-se dos afazeres domésticos, por terem vivido sozinhas na infância e adolescência, em situação de vulnerabilidade social - com pai inexistente e mãe ausente devido à sobrecarga de trabalho, ou mesmo por muito cedo serem encarregadas a cuidar de irmãos mais novos.

A própria professora/artista/pesquisadora analisa que um dos principais motivos de evasão escolar das alunas mulheres era “não ter com quem deixar os filhos, o que, de acordo com os relatos, levou várias mulheres e apenas um homem, à época estudantes do 2º segmento da EJA em nossa escola, a pararem de estudar” (BORGES, 2017, p. 261). Assim, a luta por igualdade de gênero é transversalizada ao longo de toda a intervenção.

Inicialmente, como espectadora, eu ficava tentando identificar se o discurso apresentado era de Rayssa ou de um de suas alunas ou alunos, por meio da leitura de pistas simbólicas como os adereços utilizados. Porém, depois de um certo “mergulho” no universo das cartas, eu me deixei conduzir pelo que a cena me solicitava e essa tentativa de reconhecimento perdeu o sentido. O jogo entre não-ficção/ficção, ator/personagem me levou a lugares profícuos de leitura.

Observando o que é visível na recepção dos demais estudantes-espectadores, pude perceber que a intervenção – mesmo não possuindo uma estrutura dramática esperada pelo horizonte de expectativas dos mesmos – conseguiu mantê-los atentos do início ao final. Considero que esta qualidade receptiva tenha ocorrido, por um lado, por se tratar de uma proposição estética estimulante e, por outro, porque a disponibilidade dos espectadores foi

potencializada pelas ações mediadoras realizadas previamente.

APÊNDICE 2 - Breve análise da recepção de “Lugar de Mulher é onde ela quiser”

Esta segunda apresentação de “Lugar de Mulher é onde ela quiser” foi realizada dia 07 de agosto, início do terceiro bimestre, em horário escolar, após o recesso de julho, para todas as turmas de nono ano, no auditório da escola. O título do espetáculo foi discutido e escolhido pelas meninas: “Lugar de mulher é onde ela quiser”, com base no *rap* “Ela Encanta”¹⁰⁵, de Marina Peralta, trazida ao grupo por uma das alunas-atrizes. Decidimos que a música seria utilizada antes e depois do espetáculo, na entrada e saída dos espectadores no auditório da escola, pois sua letra introduz o tema do espetáculo, como uma indexação¹⁰⁶ (SOLER, 2015).

A montagem foi finalizada com quatro cenas. Nas três primeiras, cada cena era repetida em duas versões em sequência: a primeira versão, sempre com teor machista, era reprovada pelo som de uma campainha no final. As atrizes congelavam, retornavam de costas (como se estivesse “rebobinando um vídeo”) e repetiam a cena, então com um final diferente, que demonstrava uma “solução” à situação de machismo. Essa estética foi experimentada na “oficina de teatro” a partir da prática de jogos e ensaios de teatro-fórum¹⁰⁷ (BOAL, 1996). Inicialmente iríamos abrir o fórum para a participação dos espectadores, porém, optamos por este formato de apresentar a segunda versão como proposta de solução, para evitar que o machismo fosse reforçado na cena fórum. Bárbara Santos (2018) defende que o/a protagonista não seja substituído/a na cena de opressão (estupro, por exemplo), pois pode parecer que é encargo da vítima “resolver o problema”. Ora, como a mulher estuprada poderia resolver o problema? Fechando as pernas? Não usando roupas curtas? Gritando e sendo além de estuprada, morta? Definitivamente, não era este o caminho que pretendíamos, pois culpabilizaria a vítima e reforçaria o machismo.

¹⁰⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oePNHBYpGo8>

¹⁰⁶Para o autor, a indexação – entendida como o ato de pôr um índice, indicar o tipo de experiência que o autor/autores deseja(m) proporcionar aos espectadores – é explicitada por mecanismos sociais em discursos de natureza diversa da teatral, como peças publicitárias (cartazes, *folders*, *flyers*) utilizadas na divulgação da encenação e nas informações contidas em reportagens, críticas ou mesmo sinopses. Esses textos lidos e fruídos de antemão alimentam o imaginário da plateia que, já nesse instante, começa a entrar em processo de significação (p. 114).

¹⁰⁷No teatro fórum a cena de opressão é congelada e o espectador é convidado pelo coringa a substituir o protagonista e dar continuidade à cena, buscando resoluções para aquele problema. O espectador converte-se imediatamente em protagonista, adquirindo a propriedade dicotômica: mostra sua ação, sua proposta, sua alternativa e, ao mesmo tempo, observa seus efeitos e consequências, julga, reflete e pensa em novas táticas e estratégias (BOAL, 1996, p. 39).

A primeira cena era relacionada à desigualdade de gênero nas tarefas domésticas, dentro dos núcleos familiares. Na segunda, às regras de gênero impostas desde a infância, como delimitação de cores e tipos de brinquedo para meninos e meninas; e a terceira, fazia referência à cultura do estupro.

Como os personagens masculinos eram representados pelas meninas e elas alternavam as personagens, optou-se por utilizar figurino básico preto para todas as personagens, acrescentando-se acessórios como chapéu, gravata e bigode postiço para caracterizar as personagens simbolicamente, dando destaque ao gênero. O cenário foi composto por carteiras escolares, que reorganizadas em cena, formavam diferentes objetos cenográficos de acordo com a sua manipulação.

Na quarta cena, ao som de uma música orquestrada instrumental tensa, todas as meninas retornavam ao palco e, enquanto uma lia ao microfone a carta em que relatava ter sido estuprada, as demais, enfileiradas lado a lado no prosscênio, focadas, passavam batom vermelho e, à medida que o a leitura ia ganhando tensão, elas borravam o batom propositalmente, até ficar com o rosto todo manchado de vermelho (simbolizando marcas de agressão).

O público, agora todo composto pelos meus alunos de Teatro desde o início do ano, foi mais receptivo, disponível e respeitoso do que na primeira apresentação, quando tinha espectadores estudantes do Ensino Médio (sarau culminância de “Mulheres de Luta). As alunas-atrizes ficaram mais satisfeitas: *“Agora sim, professora, sensação de missão cumprida. Antes parece que tinha ficado um vazio no peito, sabe?”* (Aluna, 9º C, 15 anos). Analiso esta alteração perceptiva no ato do espectador como resultado parcial do trabalho que vinha sendo realizado com os micro-espirais, pois, Conforme Jauss (1994), o horizonte de expectativas que o leitor possuía ao iniciar a leitura se modifica ao interagir com a obra.

APÊNDICE 3 - Breve análise da recepção de Axé Nzinga

No dia da recepção (20 de outubro), além das turmas de nono ano, vários alunos de ensino médio se adentraram na plateia. Não sei se estavam “matando aula”, mas não lhes chamei atenção, por entender que seria uma experiência rica. O auditório ficou lotado, com alunos sentados nas escadas. Após a apresentação foi realizado um “bate-papo” com o artista, mas infelizmente o sinal do último horário tocou e somente alguns alunos puderam ficar além de 12h15h. Importante registrar que todos os que ficaram eram alunos de Teatro.

Na entrada do auditório escolar, o público recebeu da produção do espetáculo o programa (em *folder* colorido sanfonado), com imagens, ficha técnica e sinopse, apresentando os quatro movimentos já descritos: feminino Nzinga (água); política Nzinga (terra); guerreira Nzinga (fogo); e o mito Nzinga (ar) (p.54). Percebi que poucos estavam dando atenção ao material, então quando fui dar as recomendações breves à frente (desligar celular, etc), ao microfone, aproveitei e pedi que observassem o *folder* com atenção. O auditório da escola simulava uma caixa preta, pois os refletores de luz profissionais levados e montados no local possibilitavam diversos efeitos, exceto o *black out* devido ao vazamento de luz pelas janelas laterais da plateia. No palco à italiana, com o público frontal, o cenário era composto por bacias de alumínio penduradas, algumas de frente e outras de costas para a plateia (ao longo de sua profundidade). Uma sombrinha ornamentada ficava pendurada ao centro e um grande tapete marrom cobria todo o palco. No proscênio, havia areia espalhada e algumas velas acesas dividindo palco e plateia. No centro, à frente, uma bacia no chão. No fundo do palco, à direita, uma mesa feita de bacia prateada (o “tampo” da mesa era uma dessas bacias). À esquerda, um par de sapatos vermelhos de salto alto; nas duas laterais, quase nas coxias, “montinhos” de objetos como velas, colares e instrumentos musicais.

O espetáculo iniciou com o ator entrando lentamente em cena, vestido somente com uma espécie de “tanga” africana (figurino da foto 1, p. 211), cabelos estilo *blackpower*, cantando uma cantiga popular, carregando um jarro de barro cheio de água no ombro. Ao chegar na bacia frontal ao chão, despejou a água e começou a tomar um banho de bacia dançado, ao som de música africana percussiva. Muitos alunos demonstraram estranheza, com comentários “*que porra é essa?*” seguidos de risos. Costa (2015, p. 34) denuncia que “existe a exaltação da estética greco-romana associada às noções de bem, beleza, harmonia, ordem, limpeza, pureza, enquanto que as culturas que não fazem parte desse círculo recebem atribuições pejorativas como primitiva, demoníaca, caótica, suja, pobre”. Analiso que parte desta manifestação do público tenha ocorrido devido a esta inferiorização da estética negra citada pelo autor, que se configura como racismo.

Além da estética africana em cena, todo o gestual do ator até este momento era uma hibridização entre a dança e o teatro, com movimentos coreografados que demonstravam matrizes africanas em diálogo com a dança contemporânea. Essa expressividade extrapolava as corporalidades cotidianas e/ou das danças que são divulgadas pelas mídias tradicionais, entrando em “choque” com os horizontes de expectativas políticos/estéticos de muitos estudantes. Conforme Jauss (1994), este “choque” pode causar o abandono do espectador à disponibilidade de leitura ou, por outro lado, provocar a desejada ruptura de horizonte de

expectativas – caminho para a sua dilatação. Assim, eu ficava sentada na escada lateral à frente, tentando observar as reações dos alunos que haviam participado dos ensaios de preparação (DESGRANGES, 2011) em comparação aos que não, a fim de tentar avaliar a efetividade da mediação pré-espetáculo mediante a este “choque”.

Iniciava uma sequência musical que produzia uma sonoridade instrumental africana percussiva misturada com efeitos eletroacústicos. A trilha sonora foi composta pelo músico brasileiro Diogo Cerrado e gravada para este espetáculo. O universo feminino era apresentado por ações dançadas, que incluíam enfeitar-se, maquiar-se, calçar salto alto. Constantemente o ator fazia gestos expansivos, de dentro para fora, como se estivesse liberando ou irradiando energia, e explorava movimentos gingados de quadril, alusivos à sensualidade e sexualidade. Esta feminilidade se mostrava atemporal, pois ao mesmo tempo ele utilizava acessórios da ancestralidade africana como braceletes e colares típicos, calçava um sapato vermelho de salto que parecia “atual”, e passava um batom vermelho em um espelho imaginário (o ator ressignifica a própria mão como espelho). O sapato depois foi ressignificado em cena: utilizado um em cada mão, segurado pelo salto e apontado para o público. Essa atemporalidade me distanciava da ideia de uma personagem de época, a Rainha Nzinga que viveu em meados de 1600. O que retumbava em mim era um “balangandam” de Nzinga que há em todas nós, mulheres, e um “balangandam” de todas nós mulheres que há na eterna Nzinga. Ou seja, era o empoderamento feminino temido em todas as épocas e lugares que parecia ser presentificado em cena. O corpo negro feminino como ato de resistência à “docilização dos corpos”¹⁰⁸ (FOUCAULT, 2011, p. 100).

O batom vermelho era utilizado também para desenhar simbolicamente no próprio corpo. O ator desenhou dois círculos em seu peito, *a priori* simulando os seios femininos, mas em seguida continuou desenhando um falo (dos círculos até o seu umbigo). O que parecia seios passa a parecer um desenho estereotipado de testículos e pênis. A plateia se exaltou, com risos, gritos, zombaria, comentários e constrangimentos. Alguns alunos pegaram o celular e começaram a filmar. O ator reagiu com uma gargalhada empoderada e apagou o desenho em seguida. Questiono: Por que o mesmo desenho fálico estereotipado desenhado nas paredes do banheiro da escola não causa a mesma estranheza provocada sobre o palco?

¹⁰⁸ Conjuntos de ações e discursos que provocam experiências de submissão, obediência e controle opressivo que agem nos processos de docilização dos corpos. No livro “Vigiar e Punir”, o autor diz que disciplina é “a arte de dispor em filas” (2011, p. 141) e anuncia que um dos aspectos da docilização dos corpos enquadra os indivíduos em estruturas de tempo e espaço. Afirma que a espetacularização do corpo castigado é o lugar de desarticulação das resistências e que a tecnologia política corporal age de forma a conduzir a composição de forças corporais para uma utilidade, para a submissão, para a desarticulação do político. A disciplina se apresenta como método que permite o controle sobre o corpo dos indivíduos: o objeto e alvo do poder (2011, p. 100).

Com base em Iser (1996, p. 12), analiso que o efeito de “desterritorialização semântica” deve ser considerado, pois

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. Em princípio, a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes no mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas. Por isso, cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência. Quando determinados elementos dela são retirados e incorporados ao texto, eles experimentam a partir daí uma mudança de sua significação. Neste sentido, a *seleção*, a partir da qual se constrói o texto literário possui o caráter de acontecimento, e isso porque ele, ao intervir em uma determinada organização, elimina sua referência. Toda transformação da referência é um acontecimento, porque agora os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação. O caráter de acontecimento do texto se intensifica pelo fato de que os elementos selecionados do ambiente do texto são por sua vez combinados entre si. Desse modo, eles se inserem em subordinações, pelas quais sua determinação semântica e contextual é mais uma vez ultrapassada (ISER, 1996, p. 13).

O deslocamento para o palco do desenho fálico corriqueiro no banheiro o tornou arte, tal como o urinol de Duchamp quando posto no museu. Pois convidou o espectador a reagir, ou melhor, a agir, a atualizar simbolicamente algo que era despercebido no cotidiano:

Através disso [oscilações semânticas] o caráter do acontecimento do texto, que se origina da seleção e da combinação, se comunica ao receptor. Por isso, o texto tem o caráter de acontecimento, pois na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados.

Assim, apesar das reações aparentemente negativas, considero que a cena tenha sido propositiva, pois instabilizou os espectadores e possibilitou desdobramentos reflexivos posteriores em mediação em sala de aula, que serão tratados adiante.

Na cena seguinte, o ator deitava no palco e simulava uma cena de sexo (quase que literalmente, mas sem nudez, a partir de uma coreografia com movimentos pélvicos para cima e para baixo, gemidos e batidas ritmadas com as mãos no chão). Novamente a gargalhada na plateia foi geral. Analiso que, por um lado, se o “sexo” fosse menos literal, a cena poderia ter sido mais interessante esteticamente. Por outro, questiono: por que os estudantes-espectadores reagem desta forma no teatro, mas quando veem uma cena similar no cinema ou na TV a percebem com naturalidade? Saliento que a classificação indicativa do espetáculo é de 13 anos (o público tinha de 14 a 17 anos), tendo um ator sozinho em cena, sem nudez.

O ator transitou, da cena de sexo, ainda deitado no mesmo lugar, para uma cena de parto: em posição ginecológica, com os pés elevados, fazia respiração “cachorrinho”, simulava contrações, fazia força e gritava de dor. Posicionou então as duas mãos em forma de cálice e, girando de um lado para o outro rapidamente, dava a entender que as mãos eram o bebê recém-nascido. A cena trazia uma referência estereotipada e literal de cena de parto, o que me fez questionar a representatividade: porque um homem estaria fazendo esta cena, e não uma mulher? Por outro lado, o público voltou a se concentrar, e cheguei a ouvir comentários da plateia como “*ahhhh, agora to entendendo*”. Então, talvez essa literalidade tenha funcionado como uma espécie de etapa de “atendimento dos horizontes de expectativas” para alguns, que voltaram a se disponibilizar para a recepção.

Assim, considero que estas duas cenas - a de sexo e a do parto, num espetáculo que caminhava para a utilização de simbologias e ressignificações em cena tenham ficado “deslocadas”. Quebraram a unidade do espetáculo, embora, em ambas, a fervorosa reação do público escolar justifique a sua permanência. Pois se num ponto de vista histórico, houve constrangimento ou repulsa moral de grande parte dos espectadores, por outro, a forma corriqueira e alusiva à representação de um parto estereotipado como visto nas telenovelas “resgatou” a atenção de muitos. Como nas cenas seguintes ele retoma as metáforas em cena, o efeito produzido foi o de atendimento ao horizonte de expectativas como “mediação” (ISER, 1996), ou seja, como uma etapa prévia, gradativa que primeiro visa atender, preparar e depois romper o horizonte, em prol de sua dilatação.

Na cena seguinte, a música mudou bruscamente para uma sutil atmosfera infantil, ao som de kalimbas. Ao mesmo tempo houve uma “quebra” total na gestualidade do ator, que agora em clima alegre e lúdico, dançava com um balão vermelho. Considero que nesta cena a unidade do espetáculo foi retomada com poesia, beleza e leveza. Ele brincava afetuosamente com o balão, dançando com muitos giros e doçura. Ou seja, a cena saiu da literalidade e voltou a abrir espaços abertos de leitura.

Após essa dança lúdica com o balão, com as mãos para traz ele o estoura. O som do estouro coincide com a quebra da trilha sonora, que de música doce muda bruscamente para uma sonoridade eletroacústica dissonante e tensa. Ao mesmo tempo, o ator olha para suas próprias mãos, agora vazias, seu corpo todo se contrai, demonstrando pela mudança de tons corporal, expressão facial incluindo o olhar e vocalidades, a sensação de desespero. “*Black out*” na luz. Neste momento o fato de ser um homem no lugar de fala das mulheres não me incomodou, o que me faz avaliar que eu me sentia representada como mulher quando julgava a cena ética/esteticamente eficiente.

Enfim, o espetáculo transitava ora entre uma energia feminina coletiva, ampla, atemporal, ora afunilava para as particularidades da biografia da personagem, que ainda assim dialogavam com o universo de muitas mulheres na atualidade (como a dor de perder um filho), em especial as negras.

O breve silêncio e “semi-escuridão” foram quebrados com a entrada de áudios vocais “*in off*” de relatos de mulheres falando sobre as opressões que a mulher negra sofre na atualidade. Falavam sobre a desqualificação da estética da mulher negra e a negação da sua beleza (calhou para aqueles espectadores que riram da estética da personagem no início do espetáculo); relatavam os desafios que a mulher negra chefe de família sofre na atualidade. Uma delas citou os elementos da natureza (terra, fogo, água e ar) como o “aterramento” de ser mulher. Assim, esses elementos da natureza vão aos poucos se revelando no espetáculo como preciosas “pistas” de leitura.

Enquanto os áudios são reproduzidos o ator fica em cena, com luz, acrescentando em seu figurino¹⁰⁹ uma saia longa, adereços nos ombros e braços, coloca uma coroa na cabeça. Analiso que o primeiro movimento “a mulher Nzinga” (água) tenha demonstrado o lado de sua biografia de vida pessoal: ações cotidianas, a feminilidade, o sexo, o parto, a maternidade, a morte do filho. Os áudios deram um aspecto de “transição contextualizada” sobre o tema, já que os relatos respondem “o que é ser mulher negra” na atualidade. Nilma Lino Gomes (2012) apresenta a ideia de que o corpo e o cabelo são expressões da identidade negra. Além disso, defende que a estética não está isenta da dimensão política. Ela argumenta que são aspectos difíceis de serem separados: “A expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade” (GOMES *apud* COSTA, 2015, p. 151).

O segundo movimento previsto era “A política Nzinga (terra)”. Quando terminou o áudio “*in off*”, o ator entrou em cena com uma força de Rainha, ao som de um Maracatu de baque virado, dançando belos passos tradicionais do Maracatu pernambucano. O público assistia com atenção, envolvimento e concentração (desde a cena do parto). O maracatu se transformou na famosa melodia inglesa *Greenleeves* (autor desconhecido), mantendo a percussão do maracatu. A Rainha demonstrava que também sabia portar-se como europeia, creio que para conseguir negociar com seus oponentes: ela sentava-se à mesa, bebia vinho, fazia sinal da cruz e demonstrava saber “regras de etiqueta” com os talheres. Em seguida, a música mantinha somente a percussão e ela iniciava uma batalha coreografada, utilizando os

¹⁰⁹ Veste-se conforme a terceira foto exposta em ensaio de preparação, na p. 211.

talheres como se fossem armas (lanças). Estrategista, mexia na areia como num jogo simbólico onde tentava proteger a terra, mas ela escorria pelas suas mãos. O ator demonstrava preocupação e desespero, remexia a areia, até que falou pela primeira vez no espetáculo: “*não! A terra é minha*”. “*O povo é meu!*”. Esta fala quebrou a expectativa dos espectadores, uma vez que já parecia estar convencionado que este solo de teatro-dança propunha a comunicação pelo viés do movimento. Esta quebra dinamizou o ritmo do espetáculo pelos “atos de fala” (AUSTIN *apud* ISER, 1996, p. 106), pois sua enunciação performativa exitosa provocou “uma mudança no âmbito da situação em que é articulada”. Para além de frases quaisquer, a frase constituiu sentido de enunciação verbal, pois a partir dela o espetáculo mudou o seu rumo: para a resistência política da rainha Nzinga, que se imortalizou.

Jonas tirou a bacia que formava a mesa e pendurou no centro do palco, evidenciando o retrato da rainha em seu interior. Dançou em reverência à Nzinga. Percebi que o ator não “interpretava” a rainha: não havia alteração de voz e o seu torso masculino sempre estava nu. Assim, eu não via uma mulher em cena, mas um homem que homenageava uma mulher, sem estereotipá-la.

Considero que a investigação sobre a representação de estereótipos interseccionais de gênero e raça seja um importante eixo de análise neste espetáculo, tendo em vista que se trata de um trabalho realizado por um ator de gênero masculino, com traços fenotípicos de negro claro – o que gera discussão acerca do seu lugar de fala também na negritude. Práticas racistas como pessoas brancas ridicularizando pessoas negras, atores negros “em papéis grotescos ou estereotipados como moleques levando cascudos ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mães Pretas” (COSTA, 2015, p. 146) fazem parte da história recente das artes cênicas, cinema e televisão. Do ponto de vista do espectador, reflito que, quando a/o adolescente vê-se em um estereótipo seja na televisão ou no teatro, e não lhe é apresentada nenhuma referência em que ela possa se sentir deusa, rainha, guerreira, fica mais vulnerável à docilização denunciada por Foucault (2011). Portanto, retornarei a esta discussão em diferentes momentos nesta análise.

Black out. Analiso o elemento “terra” representado em duplo sentido: território ameaçado e a frieza e “pé no chão” que a rainha precisava ter para negociar politicamente com os colonizadores de seu povo, ao ponto de se converter ao cristianismo.

Transição com novos áudios “*in off*”, vozes de mulheres falando quem foi Nzinga e o que ela representa para a resistência negra atual no Brasil. O ator trocou novamente de figurino em cena, estava estabelecida uma convenção de estrutura do espetáculo (esses áudios

entre os movimentos e a troca de figurinos à vista). Agora sem coroa, com uma saia mais curta, acessórios e torso nu, ele carregava uma alfaia.

O terceiro movimento proposto no *folder* é “A guerreira Nzinga (fogo)”. Inicia com o ator falando sobre identidades e pertencimento. A luz da plateia é parcialmente acesa e ele começa a cantar, solicitando a participação dos espectadores (como resposta em coro):

Nzinga quem foi? Nzinga sou eu
Nzinga quem foi? Nzinga sou eu
sou eu a mulher guerreira sou eu
sou eu a mulher guerreira sou eu

Ginga quem foi? Ginga sou eu
Ginga quem foi? Ginga sou eu
sou eu povo negro, mito sou eu
sou eu povo negro, mito sou eu

O público cantou junto. Depois ele começou a contar outra versão da história de colonização, diferente da que é difundida nos livros de História: pelos olhos dos africanos que aqui chegaram e dos que lá ficaram, como Nzinga. É a primeira cena sem música alguma, o que funcionou como outra quebra e enfatizou o que era falado. O silêncio era total. Nenhuma palavra era desperdiçada. Além disso, neste momento ficou claro que era o ator Jonas Sales que estava falando, e não a rainha. Ele contava em 3ª pessoa que Ginga nunca chegou em solo brasileiro, mas como tantas outras rainhas e deusas, foi guerreira, mulher, estadista, temida, valente. Foi ardor, paixão e ódio. Rainha imortal.

Esse outro lado da História, contado a partir de um entendimento do continente africano como “berço do mundo”, foi um dos pontos que considere mais potentes pedagogicamente, pois desestigmatiza aquela velha ideia de que a África é um “lugar de onde vem os escravos” e valoriza a cultura afro-brasileira. Costa (2015, p. 120) alerta para a importância desta valorização cultural para a consciência negra e processo de empoderamento:

É comum vermos o corpo negro esvaziado de sua história, de sua memória coletiva, de sua beleza, representado pejorativamente pela colonização de forma a fragilizar os sujeitos. Colocado para segurar a corda das agremiações carnavalescas de Salvador, o corpo coisificado é usado como barreira para dividir a multidão. Sem a consciência de sua identidade, sem conhecer sua história, sem a valorização de sua ancestralidade, esse sujeito negro está na linha tênue da incompreensão de si mesmo.

Assim, considero que a dramaturgia contribua para despertar o orgulho e o pertencimento cultural dos(das) espectadores(ras) negros(as), e se configura a meu ver como proposta estético-pedagógica de enfrentamento ao racismo.

Há apenas uma frase dita neste movimento que considero problemática por causa do contexto conservador e fundamentalista que estamos vivendo: quando se refere à rainha como “O demônio em forma de gente”. É uma passagem rápida, que deve ter passado despercebida por muitos e parece inofensiva. Mas me parece convidativa para aqueles que costumam “endemonizar” a cultura afro-brasileira, principalmente as religiões de matriz africana.

Depois dessa narrativa, iniciava uma música autoral (cantada/gravada por Diogo Cerrado) com letra. A letra era uma poderosa síntese poética do espetáculo e falava sobre a guerreira negra. Tinha como célula rítmica principal o maculelê, apesar de hibridizar estilos. O ator dançava uma coreografia que misturava as lutas e as danças africanas, trazendo uma releitura contemporânea da capoeira. Em seguida, em maculelê instrumental, as batalhas de guerra foram intensificadas com o maculelê de bastão. O ator falava, com revolta, enquanto batia um bastão no outro, alguns dados históricos e trazia à tona o racismo ao longo dos séculos até a atualidade. No final ele questionava “até quando?” caía e clamava por resistência. O elemento “fogo” assim era representado como símbolo de luta, guerra, resistência. O fato das velas ficarem acesas desde o início do espetáculo me fez refletir que, por mais que a guerreira Nzinga fosse representada com mais ênfase neste terceiro movimento, a sua chama interna de luta e resistência era a sua essência, inapagável.

A transição de vozes femininas em áudio era retomada: falavam de pertencimento, racismo estrutural, empoderamento da mulher negra. Aparecia pela primeira vez a voz do ator no final do áudio, fazendo uma pergunta às mulheres. Revelava-se assim que se tratavam de entrevistas de pesquisa do ator. Jonas trocou o figurino em cena, colocando um vestido leve, como na foto 2 (p, 211).

O quarto movimento era proposto como “O mito Nzinga (ar)”. Ao som de uma música instrumental dedilhada no violão com percussão suave, Jonas desviou outras duas bacias, uma com o mapa do continente africano pintado, cheio de bonequinhos de pano pretas, e a outra com o mapa do Brasil. Ele fez referência à terra de Ginga, e falou para o público um texto belo e poético que homenageava Nzinga na luta, no gingado, no suor, no sorriso, no gozo de toda mulher negra. Finaliza dizendo “Ginga, quem é? Sou eu, você, você, você, você”, apontando para todos os espectadores.

Em seguida iniciava uma música lenta, triste, dedilhada no violão, e ele se dirigia à bacia com o mapa da África. Vocalizando uma melodia em falsete e extremamente visceral, traduzia em sua voz todo o sofrimento de um povo que foi extraído da África. Arrancava as bonequinhas pretas da bacia africana e, lentamente, as carregava até a bacia brasileira, presente no outro lado do palco. O ator fez essa “viagem” várias vezes, até acabarem as bonecas, vocalizando gemidos cantados, explorando diversos planos espaciais e corporalidades de matriz africana. A luz vermelha e ciano projetada no chão remetia a um mar de sangue. A cena, de uma sensibilidade indescritível, me arrancava arrepios: paradoxalmente dor e beleza se somavam, sem uma subjugar a outra. A dor era sentida, evidenciada, denunciada, mas com a leveza etérea que fez Nzinga virar mito e se imortalizar.

Talvez a palavra que mais se aproxime deste instável efeito estético provocado em mim seja o que Ítalo Calvino (2010) chamou de “leveza”. Conforme o autor, “a metáfora não impõe um objeto sólido, e nem mesmo a palavra pedra chega a tornar pesado o verso” (CALVINO, 2010, p. 25). A leveza tem o poder de colocar beleza e poesia aonde não existe. E complementa: “[...] cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que [...] eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, outra lógica, outra ótica, outros meios de conhecimento e controle” (p. 19). Ou seja, na contramão do peso alienante, que leva à inércia, ao automatismo, ao clichê, à banalização, a leveza conduz à renovação, a outras formas de ver o mundo, pois se refere à precisão, deslocamento, autenticidade e fluidez. Cita a máxima de Paul Valéry: “É preciso ser leve como o pássaro, e não como uma pluma” (*apud* CALVINO, 2010, p. 28). Pois a leveza na arte solicita uma atitude de resistência, com a aprendizagem do que é voar, do que é ascender, do que é desprender-se para ser.

O espetáculo foi finalizado com a retomada da música que foi cantada com o público (Ginga quem foi, Ginga sou eu), agora em áudio, dançada pelo ator. Foram no total 50 minutos de espetáculo. Mesmo que o espaço entre cena e sala tenha permanecido desde o início à italiana (com o público frontal), as relações estabelecidas construíram um outro espaço subjetivo, pois a quarta parede era quebrada a todo o momento. Essa interação com os espectadores ocorria tanto de forma explícita, como na cena do sapato que “apontado para plateia” ou na música cantada em coro pelo público; quanto implicitamente, pelo uso das narrativas em cena ou recursos como o olhar direcionado aos espectadores.

Considero que o perigo dos estereótipos de gênero e raça no espetáculo tenha sido superado. Apesar do pequeno deslize na cena do parto estereotipado, as soluções cênicas de

não-representação da personagem Nzinga aliviaram a situação de lugar de fala do universo feminino. Quanto à questão racial, o fato de ser um ator potiguar negro claro não deslegitima o seu lugar de fala. Costa (2015) aponta que a sociedade brasileira estrutura mecanismos de assimilação do negro na ideologia do embranquecimento. Esta ideologia exige a negação da negritude se o sujeito quiser ter um melhor *status* social. Revela o processo de identificação marcado pelas características corporais e não pela origem: “Trata-se de uma violência simbólica que estabelece o embranquecer como uma espécie de redenção social para os negros” (COSTA, 2015, p. 115). Ou seja, a recusa de identificar-se com os estereótipos apresentados pela ideologia do embranquecimento “gera a necessidade de tornar-se branco para afastar-se da negritude. Temos ideias de escravidão, inferioridade, grotesco, exotismo, pobreza, primitividade, incivilização associadas ao negro” (p. 147). O autor exemplifica:

Em muitos casos, há uma mudança na classificação de indivíduos antes registrados como pardos e que aparecem posteriormente como brancos. Tal variação deve-se à mudança na escala social e agrega fatores como escolarização e casamentos. Associa-se o negro como condição de escravizado africano e o branco como sinônimo de estabilidade na sociedade. Pardo aparece como indivíduo livre nascido no Brasil e que aos poucos alcança melhor nível na sociedade. À medida que o indivíduo ascende, ele se define sob os parâmetros da ideia de embranquecimento (COSTA, 2015, p. 115).

Assim, considero que ao assumir-se negro e não “pardo” ou “moreno” seja uma opção política do ator, de empoderamento e suscita potentes discussões sobre as diferentes camadas do racismo.

Quanto aos estudantes-espectadores, demonstraram inicialmente, de uma forma geral, um estranhamento ao espetáculo (racismo?), o que causou o abandono de alguns à disponibilidade de diálogo com a escrita cênica; a cena literal de sexo os provocou um retorno atento mas de “condenação” moralista; a cena seguinte, do parto literal/estereotipado, provocou um efeito de “atendimento ao horizonte de expectativas” (JAUSS, 1994), com a retomada à disponibilidade e ao “entendimento” do espetáculo; a partir dessa disponibilidade e aproximação estética de suas referências (horizontes de expectativas prévios), somada a uma proposição interessante (cena do balão) a ruptura de horizontes de expectativas passou a predominar, pois a atenção se manteve até o final do espetáculo e os aplausos foram calorosos. Como já dito anteriormente, não é possível mensurar a experiência dos outros e, ratifico, não é este o meu objetivo com esta análise. Por outro lado, considerar a leitura cênica como eixo de análise de espetáculos como proposto pela estética da recepção possibilita uma abrangência maior de compreensão de fenômenos complexos, bem como contribui para o

planejamento de mediação pós espetáculo, que é meu objetivo primordial. Ainda, *feedbacks* individualizados serão coletados como dados e analisados nos momentos de mediação pós espetáculo em sala de aula, a fim de avaliar a dilatação dos horizontes de expectativas dos espectadores e, conseqüentemente, sua emancipação.

Se o quarto movimento de Axé Nzinga (ar) pode ser olhado pelo viés da leveza de Calvino (2010), considero o espetáculo análogo a um mapa cartográfico que tem no espectador, o seu viajante. Em “O viajante do mapa” (2010, p. 26), o autor analisa os mapas historicamente, com suas narrativas ilustradas, personagens, espaços vazios e defende: “O que interessa é o trajeto, o percurso”. Reflete que não são representados os pontos de partida ou os de chegada, mas sim a dimensão do tempo com a do espaço no caminho a ser percorrido. A cartografia se apresenta como a ciência da dúvida e do erro, do impulso subjetivo, do conhecimento do inexplorado” (p. 30). E afirma que “são justamente essas áreas desertas, desabitadas, que despertam na imaginação o desejo de vivê-las por dentro, de encolher até encontrar o próprio caminho no emaranhado de signos, de percorrê-las, de perder-se” (p. 31). O viajante “não faz senão projetar o próprio mundo interior no mapa das terras e dos mares, num procedimento inverso” (p. 32). Assim, Axé Nzinga convida o espectador a um trajeto para além do continente africano: convoca-o a uma cartografia de si: às suas ancestralidades, às suas matrizes culturais, às discriminações vividas ou aos seus privilégios.