**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

ROBERTA CRISTINA NININ

**A práxis do mediador:
os jogos de mediação teatral na formação do professor de teatro**

São Paulo
2020

ROBERTA CRISTINA NININ

**A práxis do mediador:
os jogos de mediação teatral na formação do professor de teatro**

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) para a obtenção do Título de Doutora em Artes.

Área de Concentração: Pedagogia do Teatro

Linha de Pesquisa: Teatro e Educação

Orientador: Prof. Dr. Felisberto Sabino da Costa

São Paulo
2020

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 Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Ninin, Roberta Cristina

A práxis do mediador: os jogos de mediação teatral na formação do professor de teatro / Roberta Cristina Ninin ; orientador, Felisberto Sabino da Costa. -- São Paulo, 2020. 341 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia
Versão corrigida

1. Mediação teatral 2. Jogos de mediação teatral 3. Mediador teatral 4. Professor de teatro I. Costa, Felisberto Sabino da II. Título.

CDD 21.ed. - 792

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Felisberto Sabino da Costa (presidente)

Universidade de São Paulo – USP

Prof.^a Dr.^a Guaraci da Silva Lopes Martins

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Rosa Iavelberg

Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Flavio Augusto Desgranges de Carvalho

Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Ney Wendell Cunha Oliveira

Université du Québec à Montréal – UQAM

Nós devemos então contar histórias? A nossa história? É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa. Porém o mutismo também petrifica a lembrança que se paralisa e sedimenta no fundo da garganta como disse Ungaretti no poema sobre a infância que ficou: *Arrestata in fondo alla gola come una roccia di gridi* [Presa ao fundo da garganta como uma rocha de gritos].

Tempos vivos e tempos mortos, de Ecléa Bosi¹

¹ Este texto é um excerto do capítulo 1 – “A substância social da memória” – “Sob o signo de Benjamin” [Walter Benjamin], do livro “O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social” (São Paulo: Ateliê Editorial, 2003), e foi autorizado por sua autora, Ecléa Bosi, à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para compor o livreto homônimo, entregue a educadores da rede estadual participantes do “Programa Caminhos da Arte – A escola vai ao teatro”, durante a exibição da peça “Primeira Pessoa”, de Edla van Steen, com Eva Wilma e Vânia Pajares, sob direção de William Pereira, no Palácio dos Bandeirantes, em agosto de 2005.

AGRADECIMENTOS

A Felisberto, coordenador do programa de pós-graduação em Artes Cênicas e meu orientador bem-humorado e paciente.

A Maria Lúcia Pupo, minha orientadora provocadora, e ao grupo de pesquisa de Pedagogia do Teatro da ECA/USP.

Aos funcionários do programa de pós-graduação em Artes Cênicas e ECA, a Tamara e a Karina.

A Ney Wendell, meu supervisor de estágio na UQAM e minha inspiração para continuar a trilhar minha pesquisa no Brasil e no mundo.

A Suzana Vigano e a Flávio Desgranges, pela participação e pelas orientações no exame de qualificação.

Aos docentes do Instituto de Artes da UNESP, Mario Bolognesi e Alexandre Mate, que me encorajaram a prosseguir nos meus estudos acadêmicos.

Aos docentes, técnicos e discentes da Faculdade de Artes do Paraná/UNESPAR. Em especial, ao meu colegiado de Licenciatura em Teatro. Aos docentes e amigos Fábio e Robson e aos licenciandos mediadores do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral durante os anos de 2015 a 2017.

Aos agentes culturais e funcionários da Fundação Cultural de Curitiba e aos artistas da Cia. Obragem de Teatro, da Benedita Cia. de Teatro, do Teatro de Breque e à Karina Rozek.

Ao docente Marcos Camargo, da UNESPAR, pela colaboração teórica e metodológica da pesquisa.

Aos artistas, orientadores, coordenadores e monitores do Projeto Formação de Público de São Paulo no ano de 2004.

A Stael, Rosane, Juliane, Marcilene, Fabio, Edilaine, Sara e Roseli do Grupo de Estudos em Mediação Teatral (GEMT).

A Marília, camarada nos mergulhos acadêmicos, poéticos e políticos de todos os dias.

A Stela, por leituras e apontamentos precisos na construção da pesquisa.

A Nádia, colega de trabalho e de doutorado, amiga tradutora e de força contagiante.

Às revisoras, Poliana e Daniele, pelo cuidado e pela delicadeza dedicados ao meu texto.

A minha família e as Biiis, de Bebedouro, de São Paulo, de Curitiba e de Montreal, que me acolheram durante momentos de alegrias e dificuldades durante essa trajetória acadêmica.

Ao escritor e leitor Daniel e ao grupo de Laboratório de Escrita.

RESUMO

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

Esta tese traz os resultados da pesquisa sobre metodologias de formação do mediador teatral e suas implicações na formação do futuro professor de teatro, a partir de projetos de formação de público voltados para a educação básica, propostos pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (2004); pela disciplina Projeto de Investigação em Teatro Educação do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em Curitiba (2015 a 2017); e pela disciplina Mediação Teatral do curso de Licenciatura em Teatro da Université du Québec à Montréal (UQAM), em Montreal (2018). O estudo concentra-se nas atividades e nos jogos de mediação antes, durante e depois da ida ao teatro, criados e instruídos pelos licenciandos, sob o acompanhamento de orientadores docentes, nos diferentes períodos, registrados em relatórios, fichas pedagógicas e cadernos de espetáculos. A mediação teatral, compreendida como abordagem de ensino do teatro, contemplando o ato do apreciar, valoriza o estudante e o professor como espectadores da cena contemporânea, exigindo uma *práxis* do mediador em diálogo com a realidade do público e dos projetos culturais da cidade em que atua. Para tanto, aborda-se a conceituação teórica sobre os termos basilares de um projeto de mediação teatral, entre eles: *artista, arte, público, mediador e educação estética*. Ao percorrer cada proposta pedagógica pelas trajetórias de licenciandos em teatro, afirma-se o lugar da universidade como campo promissor para os processos da mediação e formação do mediador teatral. Da mesma forma, evidencia-se a necessidade de parcerias em políticas públicas de cultura e educação para a realização dos projetos. As principais referências práticas e teóricas dessa pesquisa são baseadas nos escritos de Desgranges (2003, 2008, 2010), Wendell (2011, 2013, 2017), Oliveira (2011), Camargo (2017), Camargo e Stecz (2019), Serrão (2006), Pupo (2011, 2015a, 2015b).

Palavras-chave: Mediação teatral. Jogos de mediação teatral. Mediador teatral. Professor de teatro.

ABSTRACT

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

This thesis presents the results of the research on methodologies for the training of theatrical mediators and their consequences for the formation of the future theatre teacher, based on public education projects aimed at basic education. The afore-mentioned is also proposed by the Municipal Secretary of Culture of São Paulo (2004) for the discipline Research Project in Theatre Education of the Bachelor's Degree in Theatre at Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), in Curitiba (2015 to 2017) along with the Theatre Mediation discipline of the Université du Québec à Montréal (UQAM) Theatre Degree course in Montreal (2018). The study focuses on mediation activities and games documented in reports, educational records and performance books (before, during and after going to the theatre); created and instructed by the undergraduate students, under the supervision of teaching supervisors in these different periods. Theatrical mediation is understood as a teaching approach to theatre that contemplates the act of the scenario; values the student and the teacher as spectators of the contemporary scene; questions for a mediator's praxis in dialogue with the socio reality of the public and the cultural projects of the city where they live. Therefore, the theoretical concept concerns the basic terms of a theatrical mediation project that encompasses the individual, the artist, art, audience, mediator and aesthetic education. By examining each pedagogical proposal as part of the trajectories of undergraduate theatre students, the university promotes this field of study for the processes of mediation and formation of the theatre mediator. It also highlights the need for partnerships in public policies on culture and education to carry out projects. The main practical and theoretical references of this research are based on the writings of Desgranges (2003, 2008, 2010), Wendell (2011, 2013, 2017), Oliveira (2011), Camargo (2017), Camargo & Stecz (2019), Serrão (2006), Pupo (2011, 2015a, 2015b).

Keywords: Theatrical mediation. Theatrical mediation games. Theatrical mediator. Theatre teacher.

RÉSUMÉ

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

Cette thèse présente les résultats de la recherche sur les méthodologies de développement de médiateur théâtraux et leurs protégés dans la formation de futurs professeurs de théâtre, basé sur les projets visant l'éducation publique dans éducation de base. Cette dernière étant aussi proposé par le Secrétaire Municipale de la Culture de Sao Paulo (2004) pour la discipline de Projet de Recherche en Éducation Théâtrale au Baccalauréat en théâtre à l'UNESPAR, au Curitiba (2015 à 2017) avec la discipline de Médiation du Baccalauréat en Théâtre de l'UQAM à Montréal (2018). L'étude se concentre sur des activités de médiation et des jeux documentés, des données éducationnelles et les livres de performances (avant, pendant et après être allé au théâtre); créée et dirigée par les étudiants de premier cycle, sous la supervision des enseignants en charge en différents périodes données. La médiation théâtrale est connue comme étant une méthode d'approche par le théâtre qui contemple l'acte dans un scénario ; considérant les étudiants et le professeur en tant que spectateurs de la scène contemporaine ; les questions pour la praxis du médiateur, en dialogue avec les réalités sociales du publique et des projets culturels de la ville où ils vivent. Par conséquence, le concept théorique concerne les termes basiques d'un projet de médiation théâtral qui entoure l'individu, l'artiste, l'art, l'audience, le médiateur et l'éducation esthétique. En examinant chaque proposition pédagogique comme faisant partie du parcours des élèves de premier cycle, l'université soutient cette branche d'étude dans le processus de médiation et de formation de médiateurs de théâtrale. Il met en évidence le besoin d'un partenariat dans les politiques publiques de la culture et de l'éducation pour supporter les projets. Les principales références pratique et théorique de cette recherche sont basés sur les récits de Desgranges (2003, 2008, 2010), Wendell (2011, 2013, 2017), Oliveira (2011), Camargo (2017), Camargo & Stecz (2019), Serrão (2006), Pupo (2011, 2015a, 2015b).

Mots-clés: Médiation théâtrale, Jeux de médiation théâtrale, Médiateur théâtral, Professeur de théâtre.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BR	Brasil
CA	Canadá
CES	Coordenadoria de Ensino Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
Cia.	Companhia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FCC	Fundação Cultural de Curitiba
GEMT	Grupo de Estudos em Mediação Teatral
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PINTE	Projeto de Investigação em Teatro Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
SMC	Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TELAB	Teatro Laboratório
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UQAM	Université du Québec à Montréal
USP	Universidade de São Paulo
VAI	Valorização de Iniciativas Culturais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abrangência da função professor	61
Figura 2 – O mediador atua na conexão entre a educação e a cultura; a escola e o teatro ...	63
Figura 3 – Deslocamento da mediadora da SMC ao CEU	77
Figura 4 – Composição: função e proporção de membros da equipe de trabalho do Projeto Formação de Público de São Paulo (2004).....	85
Figura 5 – Os mediadores continuam a base da equipe de trabalho do projeto Formação de Público (2004)	92
Figura 6 – Imagem do meu deslocamento da USP, em São Paulo (BR), para a UQAM, em Montreal (CA).	120
Figura 7 – Capa do Caderno de Mediação Teatral <i>Lascaux</i>	133
Figura 8 – Apresentação aos parceiros da FCC e do NRE: o espetáculo no centro das ações de mediação	157
Figura 9 – Apresentação aos parceiros da FCC e do NRE: estabelecendo as parcerias do Projeto.....	164
Figura 10 – Organograma apresentado aos parceiros da Fundação Cultural de Curitiba/FCC e do NRE.	166
Figura 11 – Equipe mediadora: relação entre orientador e mediadores	170
Figura 12 – Cartaz de divulgação das atividades a partir da peça “As meninas da porta ao lado”	173
Figura 13 – Encontros artísticos e pedagógicos do Projeto apresentado aos parceiros da FCC e do NRE	174
Figura 14 – Deslocamento dos mediadores da FAP - UNESPAR para a Escola Professor Francisco Hübner	181
Figura 15 – Formação de grupos de trabalho para a formação das parcerias.....	296
Figura 16 – Demonstração da formação do mediador e do público em uma progressão cíclica	312
Figura 17 – A centralidade do espetáculo	315
Figura 18 – Projetos de formação de público utilizando-se de atividades e jogos de mediação para a formação do mediador teatral	317
Figura 19 – Proposta pedagógica de progressão das etapas da mediação teatral	323

Fotografia 1 – CEU Rosa da China	71
Fotografia 2 – EMEF Rodrigues de Carvalho	73
Fotografia 3 – Atriz Vera Lamy, em “Mire Veja”, da Cia. do Feijão (Abril, 2003).....	104
Fotografia 4 – A prostituta e seus sapatos	114
Fotografia 5 – O taxista	115
Fotografia 6 – Mediadoras do Caderno <i>Lascaux</i> , em seu lançamento, na UQAM.	131
Fotografia 7 – Caderno em construção: trecho da peça <i>Lascaux</i>	137
Fotografia 8 – Caderno em construção: instalação para <i>Lascaux</i>	142
Fotografia 9 – Caderno em construção: análise da personagem <i>Lascaux</i>	144
Fotografia 10 – Caderno em construção: trabalho coletivo.....	147
Fotografia 11 – Locomoção das professoras para o curso.....	178
Fotografia 12 – Jogo para integração e aquecimento: regência musical dos nomes dos jogadores, em roda (2015).....	180
Fotografia 13 – Atores da Benedita Cia. de Teatro no espetáculo “Crônicas Noturnas” ...	185
Fotografia 14 – Jogo 1: Ritmo do grupo no estalar dos dedos I.....	188
Fotografia 15 – Jogo 1: Ritmo do grupo no estalar dos dedos II.....	189
Fotografia 16 – Jogo 3: Adereços e lembranças: que personagem é essa?	192
Fotografia 17 – Apresentação de “Crônicas Noturnas” no auditório do Portal do Futuro .	203
Fotografia 18 – Conversa entre os artistas da Benedita Cia. e o público	205
Fotografia 19 – Jogo 1: Maestro Nominal.....	212
Fotografia 20 – Jogo 1: Maestro nominal do jogo: o estudante mediador	213
Fotografia 21 – Variação Jogo 1: dois maestros ao centro.....	214
Fotografia 22 – Ocupação da escola pelo teatro: apresentação de cenas fora da sala de aula	216
Fotografia 23 – Encenação de “Cigarro em Cigarro”: mediadora e público.....	217
Fotografia 24 – Jogo 3: Grupos de criação de cenas coordenados pelo mediador.....	218
Fotografia 25 – Jogo 3: Tristes, porém nem tanto: cena “Folhetim”	220
Fotografia 26 – Imagem em movimento: a professora em cena com mais dois jogadores	221
Fotografia 27 – Pose final: os jogadores e seus personagens	223
Fotografia 28 – Cena do espetáculo “A Maldita Raça Humana”, da Cia. Teatro de Breque	225
Fotografia 29 – Jogo 1: O início.....	228
Fotografia 30 – Jogo 1: Mãos dadas e olhares trocados	229
Fotografia 31 – Jogo 1: A máscara: mediadores	231

Fotografia 32 – Variação do Jogo 1: máscara a três com estudantes	232
Fotografia 33 – Variação Jogo 1: variação máscara a três com professoras	233
Fotografia 34 – Jogo 2: Mediadora inicia o jogo com o barbante.....	234
Fotografia 35 – Jogo 2: Teia, o que é teatro?	236
Fotografia 36 – Jogo 3: caminhada pela sala de aula	237
Fotografia 37 – Jogo 5: transformação do estojo de óculos	239
Fotografia 38 – Jogo 7: Fale sem parar	241
Fotografia 39 – Jogo 8: mediador prepara o ambiente para a improvisação	243
Fotografia 40 – Jogo 8: mediadores improvisam no ambiente.....	244
Fotografia 41 – Jogo 8: Improvisação de mediadores e estudantes no espaço “sala de aula”	245
Fotografia 42 – Jogo 8: Improvisação da cena no ambiente “posto de saúde”	246
Fotografia 43 – Recepção do público na entrada do teatro, mediadores, professoras, coordenadoras e estudantes da EJA no Teatro Novelas Curitibaas.....	248
Fotografia 44 – Frente do programa da peça “A maldita raça humana” (2016)	249
Fotografia 45 – Verso do programa da peça “A maldita raça humana” (2016)	249
Fotografia 46 – Bate-papo dos mediadores e coordenadores com os artistas	251
Fotografia 47 – Jogo 1: Mãos dadas para a bolinha-batata-quente	253
Fotografia 48 – Jogo 1: Bolinha na mão, impressões do público.....	255
Fotografia 49 – Jogo 2: O personagem entregador.....	257
Fotografia 50 – Jogo 2: Jogadora realizando a ação de maquiar-se	258
Fotografia 51 – Jogo 3: “Jogadora cobra” se maquia em frente ao espelho.....	259
Fotografia 52 – Jogo 3: Mediadora e duas jogadoras.....	260
Fotografia 53 – Jogo 3: Grupos para a criação da cena de opressão	261
Fotografia 54 – Cena 1: revista policial na rua.....	262
Fotografia 55 – Cena 2: Assédio em um ônibus lotado	262
Fotografia 56 – Cena 3: jogador atirado no chão, descaso no hospital público	263
Fotografia 57 – Jogo 6: Retrospectiva e final do encontro.....	265
Fotografia 58 – Karina Rozek em “As meninas da porta ao lado”	267
Fotografia 59 – Jogo 1: Novelo	270
Fotografia 60 – Jogo 1: Novelo	271
Fotografia 61 – Jogo 4: Corpo no espaço	275
Fotografia 62 – Jogo 5: Memória em dupla	277
Fotografia 63 – Jogo 5: Corpartilhando a memória.....	278

Fotografia 64 – Recepção do público na entrada do teatro	281
Fotografia 65 – Recepção do público da Escola Municipal Papa João XXIII	281
Fotografia 66 – Início do espetáculo: atriz na plateia.....	282
Fotografia 67 – Público ocupando o palco	284
Fotografia 68 – Jogo: compartilhar histórias	286
Fotografia 69 – Público na plateia e no palco	287
Fotografia 70 – Jogo: teatro-imagem (antes da luz vermelha)	290
Fotografia 71 – Jogo: teatro-imagem (com a luz vermelha)	291
Fotografia 72 – Jogo: teatro-imagem (apresentação)	292
Fotografia 73 – O grupo de jogadores	292
Fotografia 74 – Bate-papo com a atriz Karina Rozek	293
Fotografia 75 – Encontro da mediadora teatral com o público da EJA.....	296
Fotografia 76 – Professoras da escola organizam o espaço da sala de aula	299
Fotografia 77 – Encontro entre a mediadora teatral da UNESPAR e a estudante da EJA .	301
Fotografia 78 – Mediadores ao final da oficina de prolongamento, na sala dos professores da Escola Municipal Araucária, no bairro Boa Vista, em Curitiba.	302

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções dos participantes	168
Quadro 2 – Participação na mediação teatral	179
Quadro 3 – Processo de criação dos jogos pelos mediadores nos anos de 2015, 2016 e 2017	183
Quadro 4 – Passo a passo da mediação teatral em “Crônicas Noturnas” (2015)	224
Quadro 5 – Passo a passo da mediação teatral em “A Maldita Raça Humana”	266
Quadro 6 – Passo a passo da mediação teatral em “As meninas da porta ao lado”	294
Quadro 7 – Orientações ao mediador	310
Quadro 8 – Aprendizagem do mediador.....	313
Quadro 9 – Competências do professor/mediador teatral	319
Quadro 10 – Estudantes na rede pública	330

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 PREMISSAS PARA UMA APROXIMAÇÃO À PRÁXIS DA MEDIAÇÃO TEATRAL.....	21
2.1 Olhar sobre a arte.....	21
2.2 Olhar sobre o artista.....	22
2.3 Olhar sobre o público.....	23
2.3.1 Foco no público das PRÁXIS	25
2.3.2 A mediação e a educação estética: foco no apreciar	30
2.4 Mediação teatral como ação pedagógica	34
2.4.1 Opção pelo jogo de mediação teatral	39
2.4.2 Jogar apreciando?.....	44
2.5 Jogo e percepção estética: trabalho com os órgãos dos sentidos.....	51
2.6 Etapas da mediação teatral.....	54
2.6.1 ANTES da ida ao teatro	56
2.6.2 DURANTE a ida ao teatro	57
2.6.3 DEPOIS da ida ao teatro	59
2.7 Perfil do mediador teatral	61
3 PRÁXIS I: O QUE EU APRENDI.....	70
3.1 Memórias da mediadora ou o que ficou de mais significativo em mim	70
3.2 Trajetórias estéticas e pedagógicas do projeto e da mediadora	78
3.2.1 Origens do Projeto Formação de Público em São Paulo.....	78
3.3 Peça-chave para a formação do público: o professor da escola.....	82
3.3.1 Cronologia das ações para a formação do público e do mediador	83
3.3.2 Equipe de trabalho da SMC: os orientadores do Formação	83
3.4 Afinação da metodologia de trabalho no Formação	101
3.5 A parceria com os artistas	102
3.5.1 Parceria com a Cia. do Feijão.....	103

3.5.2 Análise do espetáculo “Mire Veja”	104
3.5.3 Ensaios de desmontagem na escola: breves notações	106
4 PRÁXIS II: O QUE EU DESCOBRI.....	119
4.1 Aproximação ao processo formativo dos mediadores	119
4.2 Formação do mediador teatral para a formação do espectador.....	121
4.2.1 Percurso formativo do mediador teatral na UQAM	122
4.2.2 Os cadernos de mediação teatral na formação do mediador	124
4.2.3 Metodologia da formação do mediador teatral	127
4.3 Caderno de Mediação Teatral <i>Lascaux</i>	131
4.3.1 A importância do professor no processo de mediação teatral	133
4.3.3 Antes da ida ao teatro: primeira etapa da mediação teatral	136
4.3.4 Durante a ida ao teatro e o contato com o espetáculo: segunda etapa da mediação teatral	141
4.3.5 Depois da ida ao teatro: terceira etapa da mediação teatral	143
4.4 Observações de uma mediadora brasileira.....	146
5 PRÁXIS III: O QUE EU PROPUS	151
5.1 Introdução às memórias de uma orientadora	151
5.1.1 O início de um projeto em parceria: visão sobre cultura e gestão coletiva.....	152
5.1.2 Parceria com a educação: que público se quer cultivar.....	153
5.1.3 Parceria com a cultura: os espetáculos e as contrapartidas sociais	154
5.1.4 Juntando a fome com a vontade de comer ou a mediação teatral na universidade	158
5.1.5 O delineamento das funções de cada parceiro	164
5.1.6 Cronograma: estruturação das parcerias	171
5.1.7 Metodologia de trabalho: as atividades de mediação.....	173
5.1.8 A participação das professoras: entrelaçamento do estético e pedagógico.....	177
5.2 Observações da orientadora escritas em Cadernos de Mediação	183
5.2.1 Caderno de mediação teatral (2015).....	185
5.2.2 Caderno de mediação teatral (2016).....	225
5.2.3 Caderno de mediação teatral (2017).....	267
5.3 Formação de grupos para um projeto coletivo.....	294

5.3.1 Aprendizagem coletiva: uma viagem estética formativa	297
5.3.2 Repercussões dos jogos de mediação teatral na escola	298
5.3.3 Arrastando as carteiras: ocupação do espaço	299
5.3.4 Mediação teatral nas escolas e na cidade para a cultura do teatro	300
5.3.5 O direito à cultura: responsabilidade dos órgãos públicos	303
5.3.6 PINTE: uma disciplina extensionista	304
5.3.7 O tripé da mediação teatral na universidade	306
6 CRUZAMENTO DAS PRÁXIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	309
6.1 Metodologia de formação do mediador teatral	309
6.2 Formação em parcerias	312
6.3 As parcerias da Práxis III: novo balanço	314
6.4 Mediação teatral na universidade	317
6.5 O curso de Licenciatura em Teatro e o projeto formação de público	318
6.6 A mediação teatral e a educação estética	320
6.7 Currículo do mediador: observação de sua práxis	321
6.8 Pedagogia, para que te quero?	324
6.9 Parâmetros e diretrizes educacionais para a pedagogia do teatro: qual é o drama?	327
7 POR FIM: MANIFESTO	328
7.1 Política pública: o chão das práxis	328
7.2 Em defesa do público, da universidade pública e da continuidade do Projeto	329
7.3 Se todos podem jogar, por que não jogam?	332
7.4 Para formar espectadores formar mediadores teatrais	333
7.5 Mais escolas e mais teatros para mais mediações teatrais	334
REFERÊNCIAS	335

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado se encerra no ano de 2020. Ano de pandemia do novo coronavírus². Entre muitos contaminados, mortos e recuperados, um ano de sobrevivência desumana, para muitos, e outros seguindo o trabalho remoto e em isolamento social. Nesse momento de calamidade pública mundial, ficou mais evidente o quanto as desigualdades sociais e de acesso às condições mínimas de dignidade humana – como saúde, educação, moradia, alimentação - atingem desfavoravelmente uma grande parcela da população, em especial, crianças, jovens, adultos e idosos³ pertencentes à classe social que precisa vender a sua força de trabalho para continuar respirando: a classe trabalhadora. O coronavírus, assim, sobressaltou o modo desigual em que vivemos; onde alguns conseguem se higienizar e se proteger para não adoecer e, a outros, falta o saneamento básico.

E, nesse contexto de divisão de classes sociais, independentemente da pandemia, quantos ainda não tem acesso à educação, à cultura e à arte? Essa questão desencadeou a gênese das minhas inquietações em relação ao meu doutoramento, ao meu *locus* de atuação: como trabalhar no ambiente educacional em Teatro, na universidade e na escola, para que todas as pessoas – em especial, o público iniciante na linguagem teatral – realizem e potencializem suas leituras e criações interpretativas em contato com espetáculos produzidos por artistas ao seu alcance?

Conhecendo e trabalhando com metodologias de mediação teatral em projetos de formação de público há quinze anos, identifiquei nos jogos de mediação teatral um instrumento pedagógico repleto de possibilidades instigantes e estéticas ao apreciador da obra teatral. Uma metodologia de ensino do teatro – ensino da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, uma provocação a experiências significativas – que abrange a integração dos eixos de aprendizagem da Arte, do fazer e do fruir. E, a partir dessa metodologia, com foco na formação do público, como desenvolver as competências estéticas e pedagógicas do mediador, que é o responsável por criar e propor a situação de ensino-aprendizagem por meio dos jogos de mediação teatral?

² Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

³ Ressalto que o gênero utilizado nesta tese refere-se à espécie humana, ao gênero humano, portanto, tratado no masculino. No entanto, compreendo nossa sociedade como machista e racista, pois capitalista, faces da mesma moeda.

Assim, essa tese delimita-se sob meu olhar e minhas experiências desde a minha formação enquanto mediadora teatral, em São Paulo, no ano de 2004, quando licencianda em Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), à formação de mediadores teatrais, em Curitiba, entre 2015 e 2017, no curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), quando orientadora desse processo formativo. Para complementar, mobilizar e aprofundar minha trajetória, enquanto pesquisadora nessa área da Pedagogia do Teatro, realizei estágio de pesquisa na Escola Superior de Teatro da Université du Québec à Montréal (UQAM), em Montreal/Quebec/Canadá, entre 2018 e 2019, acompanhando, de modo participativo, a formação de mediadores teatrais no curso de Licenciatura em Teatro dessa universidade.

Desse modo, a tese está estruturada a partir das três metodologias de formação do mediador teatral nos três contextos experienciados; denominadas PRÁXIS. Práxis que se aproximam a partir desses pontos principais em relação à formação do mediador mediante: (1) projeto de formação de público voltado para a educação básica, proposta pela Secretaria de Cultura (2004) ou universidade (UNESPAR e UQAM) em parceria com grupos e projetos culturais da cidade – e com a Secretaria de Educação e escolas, nos casos brasileiros –; (2) trabalho em equipe de mediadores, coordenados ou orientados por docentes da universidade; (3) criação e coordenação, pelos próprios licenciandos, de atividades e jogos de mediação teatral antes, durante e depois da ida ao teatro, junto ao público – mesmo que hipoteticamente, no caso canadense.

E por que denomino essas metodologias de PRÁXIS? Porque parti da análise das práticas em mediação teatral proporcionadas pelas metodologias e projetos, com base em suas respectivas teorias, em perspectiva dialética; onde a prática, baseada na teoria, impactou a realidade e a práxis do mediador, de forma a impactar também a teoria sobre mediação teatral. Analisei, portanto, ações, reflexões sobre essas ações e novas ações. Investiguei, em todas as PRÁXIS, as *práxis* de mediação, buscando não me desconectar da realidade estudada. Bem como, priorizei as etapas e sequência de apresentação dessas metodologias, enfatizando, primeiramente, as minhas referências práticas e teóricas para culminar na PRÁXIS III, em que propus uma formação do mediador no curso de Licenciatura em Teatro, reelaborando uma disciplina que, posteriormente, foi caracterizada como extensionista, um dos pilares existenciais – junto ao ensino e à pesquisa – da universidade pública brasileira.

Na PRÁXIS I, o contexto é a cidade de São Paulo, no ano de 2004, e o projeto é o Formação de Público, cujo proponente é a Secretaria Municipal de Cultura. Para tanto, teorias de Desgranges (2003; 2008), de Diéguez (2014), análises de entrevistas com

mediadores, coordenadores e orientadores do projeto e documentos oficiais da secretaria, e a revisitação de minhas anotações e relatórios, fizeram parte do levantamento dessa metodologia.

Na PRÁXIS II, o contexto é a cidade de Montreal, no ano de 2018, e o projeto é o Caderno de Mediação Teatral, cujo proponente é o docente da UQAM, Ney Wendell. Assim, recorreremos à investigação das teorias de Wendell [Oliveira] (2011; 2017), com análises de questionários destinados ao docente e aos licenciandos e de documentos oficiais do Ministério da Educação e da Cultura do estado de Québec/Canadá, bem como da disciplina acompanhada na ocasião.

Na PRÁXIS III, o contexto é a cidade de Curitiba, nos anos de 2015 a 2017, e o projeto é o Formação de Público e Mediação Teatral, cuja proponente sou eu, docente da UNESPAR. Para tanto, reflexões com base nas teorias de Willians (2011), análises de questionários com licenciandos, coordenadores pedagógicos, artistas e agentes culturais, relatórios e relatos de campo dos mediadores e orientadores do projeto.

No entanto, antes de adentrarmos as metodologias de formação dos mediadores, faz-se necessário perpassarmos, nas PREMISAS, uma introdução às práxis da mediação teatral analisadas, abordando temas comuns e essenciais à compreensão da *práxis* do mediador, tais quais: artista, arte, teatro, público, mediador, mediação teatral e educação estética. Para tanto, as bases teóricas partem de Camargo (2017) e Camargo e Stecz (2019), e análises das diretrizes educacionais em Arte (BRASIL, 1998; CURITIBA, 2012).

Boas leituras!

E até a conclusão, da tese, ao menos.

2 PREMISSAS PARA UMA APROXIMAÇÃO À PRÁXIS DA MEDIAÇÃO TEATRAL

Nesta premissa, como já mencionado, estão apresentados os temas comuns abordados nos projetos de formação de público e práxis de mediadores teatrais, analisados nos capítulos – PRÁXIS I, II e III – desta tese. Elementos essenciais ao processo de mediação em âmbito escolar, a partir do ensino e aprendizagem do teatro, tais quais: arte, artista, público, jogo de mediação e mediador. Esses temas foram destacados com base, entre outros autores, nos estudos da pedagogia do teatro e da mediação teatral (DESGRANGES, 2003, 2008; KOUDELA, 2005, 2011, 2015; PUPO, 2011, 2015a, 2015b; SPOLIN, 2001; WENDELL, 2011, 2017; OLIVEIRA, 2011), das diretrizes e parâmetros curriculares do ensino de arte e teatro no Brasil (BRASIL, 1997, 1998, 2000; CNE, 2004), e do conhecimento sobre estética (CAMARGO, 2017; CAMARGO; STECZ, 2019; KONDER, 2013).

2.1 Olhar sobre a arte

A arte⁴, a depender do olhar estético de quem a produz, é um evento, uma manifestação cultural tanto quanto a língua e os patrimônios imateriais. Arte é produto composto por sua multiplicidade, singularidade, contextualização e globalização:

[...] os produtos culturais são múltiplos (cada pessoa e comunidade com sua pluralidade cultural), singulares (a resistência coletiva dos valores identitários), contextualizados (a produção cultural representa um lugar com suas vidas e histórias) e globalizados (o que se faz localmente está conectado com o mundo) [...]. (WENDELL, 2013, p. 12)

Sendo que cada obra, ao mesmo tempo, é produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos que entram em contato com ela. “Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer, mas tem a qualidade de concretizar uma síntese que suscita grande número de significados” (BRASIL, 1998, p. 36).

A obra, portanto, é resultado de dois trabalhos humanos: o do artista e o do público. É uma prática efetiva não reduzida aos componentes isolados de um objeto material;

⁴ Obra de arte, obra teatral, obra artística, objeto estético, espetáculo.

uma atividade ampliada às ações perceptivas e de interpretação ativa entre a sua feitura, pelo artista, e a sua recepção, pelo público, em um determinado contexto social.

[...] A relação entre a feitura de uma obra de arte e sua recepção é sempre ativa e sujeita a convenções que são, elas mesmas, formas (em transformação) de organização social e de relacionamento, algo radicalmente distinto da produção e consumo de um objeto. Trata-se de uma atividade e de uma prática que, em suas formas disponíveis – embora possam, em algumas artes, ter o caráter de um objeto material –, ainda são acessíveis apenas por meio da percepção e da interpretação ativa. (WILLIAMS, 2011, p. 65-66).

Nesse sentido, o objeto artístico é resultante da relação de produção e de consumo; relação estética – e dialética – entre a obra criada pelo artista e a recepção criada pelo público. Em outras palavras, o objeto da arte não se limita a oferecer um objeto material à necessidade humana de consumo imediato, pois também oferece como consumo a própria necessidade humana ao objeto, experimentada e criada pela percepção do público. E, nessa relação, cria-se um público “capaz de compreender a arte e de fruir a sua beleza”, demonstrando que a produção humana “não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto” (MARX; ENGELS, 2012, p. 137).

Durante a apresentação de um espetáculo, por exemplo, o artista e o público sofrem interferências um do outro na sua percepção e imaginação, criando significados que não se encontram na obra. Eles vivem uma experiência estética a partir de ângulos diferentes, e se unem no ato único de encarnar o momento cênico como vida na sua teatralidade. O emprego da expressão “viver uma cena” (OLIVEIRA, 2011, p. 40), neste caso, remete-se ao momento de passagem, de entrega, intenso e único aos que se dispõem a esse encontro, revelando o quanto ambos foram atraídos pela experiência.

2.2 Olhar sobre o artista

O artista, para produzir artisticamente, trabalha na objetivação de suas forças essenciais, ou seja, na afirmação de sua essência, reconhecendo-se no mundo objetivo, humanizando-o. Para tanto, o artista teatral quando cria seu espetáculo eleva a um grau superior à sua capacidade de expressão, utilizando-se da linguagem teatral e de formas artísticas; uma maneira particular de combinação de determinados elementos teatrais que corporificam suas ideias e sentimentos em uma forma apreensível pelos sentidos.

O produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos, diferentes para cada modalidade artística, como, por exemplo: linhas, formas, cores e texturas, na forma plástica; altura, timbre, intensidade e ritmo, na forma musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na forma da dança. (BRASIL, 1997, p. 28).

O artista teatral é compreendido, portanto, como aquele que domina técnicas e linguagens do teatro, o profissional que dedica o seu tempo à atividade artística, trabalhando para a criação de uma obra, cujas formas artísticas apresentam uma “síntese subjetiva das significações construídas em imagens poéticas” (visuais, sonoras, corporais) (BRASIL, 1998, p. 32). Suas ações concentram-se em selecionar e recriar signos, combinando imagens; ordenando-as pela objetividade da matéria escolhida articulada à lógica do seu imaginário: relevando, assim, sua subjetividade e dando um significado ao mundo.

Dedicado ao trabalho de criação do espetáculo, o artista não é um ser excepcional, dotado de um talento divino, o qual detém um dom inalcançável pelos outros seres humanos. Aliás, vale ressaltar que o termo “talento”, cujo sentido metafórico é derivado de uma parábola religiosa⁵, remetendo à “superioridade do poder cognoscitivo, que não provém do ensino, mas da aptidão natural do sujeito” (ABBAGNANO, 2007, p. 938), não contribui para a compreensão da arte como área de conhecimento, desenvolvida em processo de ensino-aprendizagem na escola e nos projetos de formação de público e mediação teatral.

2.3 Olhar sobre o público

O público é o sujeito fruidor do produto estético, tendo em vista que a arte só se realiza quando chega a esse sujeito. Ele compõe a plateia do evento teatral; sendo espectador que significa a obra quando em interação com ela, pois, a significação não está na obra, mas “na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador” (BRASIL, 1997, p. 29).

A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para deleite da plateia, eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo (SPOLIN, 2001, p.11).

⁵ TALENTO (lat. *Talentum*: in. *Talent*: fr.*Talent*: ai. *Talent*: it. *Talento*). O sentido metafórico desse termo, derivado da parábola evangélica dos T. (*Mal.*, 25. 14-30) [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 938).

Assim, é no contato com a arte que o público tece relações significativas, mobilizando sua percepção e interpretação das formas simbólicas, a linguagem, e não simbólicas, como as qualidades de linhas, texturas, cores, sons, gestos, movimentos etc.

A vivência da obra teatral tem as especificidades de um evento ao vivo, com uma multiplicidade de elementos em cena, e a inter-relação com o público parte da premissa de que a experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, decodificar e interpretar os diversos signos presentes em uma encenação. [...] cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante. (OLIVEIRA, 2011, p. 32)

O espetáculo, ao constituir-se na relação imaginativa e receptiva do público – uma realização individual e subjetiva –, ativa processos de realização de sentido; processos constantes de atualização dos significados que o próprio público cria em seu processo de leitura a partir dos efeitos provocados pela obra.

O sentido de uma cena teatral, portanto, como “algo que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico”, não é dado prévio e fixo estabelecido antes da leitura e atribuído pelo artista, pois atribuir sentidos “quer dizer estabelecê-los em relação a nós mesmos” (DESGRANGES, 2015, p. 2). Nesse processo, é solicitada a disponibilidade do espectador em deixar-se atingir e atravessar-se pelo objeto artístico, o ato indispensável ao jogo de leitura do espetáculo.

É possível compreender essa realização estética como automediação do espectador quando em contato com a obra; trabalhando para a criação da sua recepção. Nesse encontro, o espectador – leitor da arte teatral – cria vínculos com os elementos da cena, a partir de sua experiência de vida. No ato de fruição, neste momento e, a partir de sua maneira (pedagogia), ele se relaciona com os materiais fornecidos pela cena (PAVIS, 2005), criando sua recepção correspondente à sua atividade de interpretação, mobilizando seus processos mentais, intelectuais e emotivos enquanto receptor em exercício de compreensão do espetáculo.

[...] Como um livro que só existe quando alguém o abre, o teatro não existe sem a presença desse outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si. Sem espectadores interessados nesse debate, o teatro perde conexão com a realidade que se propõe a refletir e, sem a referência desse outro, seu discurso se torna ensimesmado, desconstruído, estéril... (DESGRANGES, 2003, p. 27).

O lugar do público no teatro – espaço físico e função estética - está garantido ainda que ocorram mudanças na estrutura teatral, pois esse lugar é uma conquista e um trabalho do próprio sujeito que participa da relação estética com a obra proposta pelo artista.

Essa participação é construção “na experiência intersubjetiva do sujeito que presencia o evento teatral, não se limitando ao momento no qual ele ocorre, mas interligando experiências passadas e futuras (expectativas)” (CARNEIRO, 2017, p. 23). Essa interligação de experiências pode ser de forma involuntária e não intencional, ou de forma voluntária e intencional, ou seja, quando o público busca por informações e contato com materiais sobre o espetáculo antes de assisti-lo.

Vale ressaltar que a memória e experiência do público estão em constante mobilização, pois ele trabalha constantemente sua recepção antes, durante e depois do contato com a obra. A questão é: o quanto o público está atento às suas escolhas e ao seu modo de ver teatro; qual a pedagogia do espectador?

2.3.1 Foco no público das PRÁXIS

O público das PRÁXIS analisadas neste trabalho foram professores e estudantes da educação básica, integrados ao contexto da instituição escolar⁶ e da sua comunidade. Cidadãos culturais e apreciadores artísticos, com acesso à cultura, à arte e à educação, a integração e participação em manifestações culturais e artísticas. Compreendidos como jogadores em situações de aprendizagem teatral específicas dos projetos de formação de público nas escolas, onde lhes foram dirigidos problemas estéticos capazes, criativamente, de serem resolvidos a partir e em desenvolvimento de seus conhecimentos. Sendo, em sua maioria, estudantes espectadores em contato inicial com a linguagem teatral, foram considerados seres humanos concretos, seres que têm luz própria (SERRÃO, 2006). Salientando que o espectador não se encontra em “condição passiva que deveríamos converter em atividade”, pois é “ator de sua história” - homem de ação – e “espectador da mesma história” (RANCIÈRE, 2012, p. 21).

Ressalto que o público não foi abordado apenas como um número, uma classificação, uma estatística – “uma peça vazia sustentada por um grupo bastante uniforme e de comportamento previsível”⁷ (CORNAGO, 2016, p. 22) a ser convencido ou doutrinado

⁶ Salas de aula reunidas para assistir a um espetáculo de teatro constituem uma situação diferente do ritual social de plateias pagantes que frequentam os teatros nos finais de semana. (KOUDELA, 2008, p.9).

⁷ Desde que a noção moderna de público foi formada na década de 1960, ligada à cultura de massa e à indústria do espetáculo, o público é um paradoxo que só pode se sustentar como uma figura abstrata. É o destino que enfrenta qualquer projeto cultural que, ao mesmo tempo em que precisa dialogar com essa abstração, deve transformá-la, convencê-la ou doutriná-la. Transformado em um número, em uma classificação ou uma estatística, o público, com suas acepções distintas – colaboradores, companheiros ou ministrantes –, é a peça-chave para aferir o sucesso de uma obra. No entanto, o público é o público, uma peça vazia sustentada por um grupo bastante uniforme e de comportamento previsível, dada a intensa aprendizagem a que é submetida. Nesse

de algo. Ele foi mais do que uma figura abstrata de uma teoria generalizante; parte orgânica da experiência teatral – em específico, professores e estudantes – que compõe um corpo vivo e sensível aos movimentos sociais, culturais e artísticos que o cercam. Pertencente à criação, ao instante teatral, vinculado a uma coletividade artística⁸: coletivo constituído, neste caso, duplamente, no espaço escolar e no teatro.

[...] cada membro da plateia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça. Quando a plateia toma parte nesse acordo de grupo, ela não pode ser pensada como uma massa uniforme... A plateia é composta de indivíduos diferenciados que estão assistindo à arte dos atores (e dramaturgos), e é para todos eles que os atores (e dramaturgos) devem utilizar suas habilidades para criar o mundo mágico da realidade teatral... (SPOLIN, 2001, p.12)

Participante de projetos de formação de público e das etapas das ações de mediação teatral, o público da escola é provocado pelo mediador – prezando sua autonomia e liberdade de criação - a questionar e conhecer estéticas, técnicas e elementos conceituais do teatro, a se disponibilizar a viver e analisar a obra teatral. Valorizando a sua presença, suas emoções, histórias, reflexões e contextos sociais; ele é estimulado a socializar suas leituras de mundo e do espetáculo.

E, nesses contextos, nos locais de ensino escola – básico e superior –, onde se encontram o público e o mediador, respectivamente, deparamo-nos com diversas áreas do conhecimento humano - tais quais: o senso comum que engloba o conhecimento empírico, de processos lógicos cotidianos, voltados para ‘o como as coisas funcionam’ em benefício das necessidades materiais humanas e de ordem prática; os conhecimentos filosóficos e científicos voltados à busca do “o porquê das coisas”, sendo que a ciência se vale de provas materiais e metodologicamente controladas do que se afirma conhecer - e, o que mais nos interessa nesta pesquisa: o conhecimento estético, não comunicável por conceitos baseados na linguagem lógica (exemplo: verbal e matemática), voltado ao conhecimento experimental, “desenvolvido no corpo, com o corpo, que depende da memória corporal para se realizar no indivíduo e na sociedade” (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 12).

sentido, é um tópico e um lugar-comum, a que nem sempre interessa dar voz de verdade [...] (CORNAGO, 2016, p.22).

⁸ É neste estado de coletivo, facilitado pelo momento cênico, que o pertencer a uma comunidade temporária se instala, e a dinâmica de dialogar com o espetáculo se efetiva, em momentos individuais, mas, na maior parte do tempo, como vivência coletiva. (OLIVEIRA, 2011, p.41).

Para adentrarmos especificamente a presença e a legitimidade do ensino de arte/teatro na escola⁹, a metodologia da mediação artística, faz-se necessário evidenciar a diferença epistemológica entre essas duas áreas de conhecimento: a arte e a ciência. Partindo do princípio que a arte e a ciência são disciplinas autônomas e vias peculiares do acesso ao conhecimento humano, é por meio da arte que apreendemos a realidade de forma poética e, por meio da ciência, que a apreendemos de forma científica. Ou seja, uma área não é menos imprescindível que a outra, ambas são interdependentes e complementares ao desenvolvimento humano. “Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana” (BRASIL, 1998, p. 31).

E, estando a arte inserida ao campo de conhecimento da estética - “um conjunto organizado (e a organizar-se) de conhecimentos perceptivos e sensíveis” (CAMARGO, 2017, p. 19), vale-se considerar, de forma indispensável, a materialidade sensível do corpo à constituição desse conhecimento que acontece via contato presencial entre os corpos (entre o artista – a arte – o público), por meio da ativação das percepções e afecções entre eles; pelo contato entre suas singularidades na experiência estética. Nesse sentido, esse conhecimento é compreendido como prática e atividade social peculiar entre o homem e a realidade, construída histórica e socialmente em um processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos, humanizando-o.

Tendo em vista que tanto a ciência como a arte são produtos da criatividade humana, é por meio da arte, da produção artística, que o sujeito se afirma e se expressa no objeto estético. “Na assimilação artística da realidade, o homem exhibe todo o poder de sua subjetividade, de suas forças humanas, como um indivíduo que, por sua vez, faz parte de uma comunidade, isto é, como um ser social. A arte diz o que a ciência não fala”¹⁰ (VÁZQUEZ, 1961, p. 239, tradução nossa).

Assim, vale-se ressaltar que há o valor cognoscitivo da arte como conhecimento particular não suprido por outros conhecimentos advindos de outros modos diversos de apreensão do real. Um texto, uma produção analítica ou interpretativa a partir da arte não substitui a experiência estética com a arte; o método discursivo – presente nos textos

⁹ No sistema de educação formal, na escola, a arte como área de conhecimento e disciplina obrigatória no ensino fundamental, ou seja, como disciplina na educação básica, no Brasil, foi conquistada na legislação educacional brasileira, desde 1996 - conforme a lei nº 9.394/96, Artigo 26, parágrafo 2º - e, destaco, “após muitos debates e manifestações de educadores” (BRASIL, 1998, p.19).

¹⁰ En la asimilación artística de la realidad el hombre despliega toda la potencia de su subjetividad, de sus fuerzas humanas, como individuo que, a su vez, forma parte de una comunidad, es decir, como ser social. El arte dice lo que la ciencia calla (VÁZQUEZ, 1961, p. 239).

acadêmicos e filosóficos - não substitui o contato com a obra teatral, estão delimitados ao descrever, discutir, analisar as percepções e produções estéticas. Ou seja, a arte abre canais de percepção não provocados pela função explicativa presente em um ponto de vista científico, possibilitando a ampliação da capacidade humana imaginativa e relevando o seu caráter criativo avesso à falsa perspectiva do ato de criação humana como reprodução ou cópia fiel da realidade. Portanto, a representação sensível da realidade e não a sua imagem existente fora da humanidade (KONDER, 2013) também caracteriza a arte como um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

A Arte, por exemplo, sendo um dos componentes curriculares obrigatórios na educação fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - integrando a área de conhecimento Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (CURITIBA, 2012, p.27) -, é abordada como trabalho humano para aumentar a própria consciência do homem em relação ao estar no mundo, ampliando a sua “capacidade de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 11); exercício, pois, de estruturação e organização do mundo, “respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante” (BRASIL, 1998, p. 30). Um conhecimento, portanto, em um plano diferenciado da informação discursiva, que possibilita uma forma de aproximação entre indivíduos e culturas distintas por meio da percepção de suas semelhanças e diferenças via produtos artísticos e concepções estéticas.

Nesse sentido, no contexto escolar, compreendendo a arte como manifestação humana e disciplina autônoma, valoriza-se o estudo sobre suas dimensões de criação, apreciação e comunicação: estudo e processos do conhecer em arte – fazer, apreciar e contextualizar - em prol da construção de “um espaço de reflexão e diálogo”, possibilitando aos professores e estudantes se posicionarem “diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais” (BRASIL, 1998, p. 15).

Contribuindo a essa reflexão e visando à formação artística e estética dos estudantes, o importante documento de referência nacional acerca do ensino-aprendizagem e de orientações para os professores, o Parâmetro Curricular Nacional de Arte (1998), citado até aqui, nos orienta à respeito do trabalho pedagógico com todas as linguagens – teatro, dança, música, visuais – abarcando a dimensão do produzir, do apreciar e do contextualizar a arte como experiência estética e educação cognitiva; enfatizando esses três eixos da aprendizagem da arte para despertar o interesse do estudante pela produção cultural e artística da humanidade.

O fazer, o apreciar e o contextualizar relacionados na aprendizagem mantêm atmosfera de interesse e curiosidade na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós, no exercício da vida cotidiana, participa de mais de um grupo cultural. (BRASIL, 1998, p. 51)

Para tanto, partindo do princípio que qualquer atividade educacional se realiza por meio de interações sociais e envolvem: processos, atos relacionados entre si, produto ou resultado e transformação obtida (SERRÃO, 2006). Enfatizo a ação do ensino e da aprendizagem da arte também na perspectiva do indagar, do tornar o “familiar” em “estranho”, e vice-versa. Perspectiva que releva o ensino-aprendizagem como ação cultural para a formação de espectadores, não como uma ação simples, unilateral e direta, pois, ativa, indissociável e dialética, a qual necessita da ação do mediador teatral – ou o professor de teatro – para o exercício da atividade do ensino.

A atividade de ensino – no caso dos projetos de formação de público, nomeada de mediação teatral – objetiva proporcionar experiências estéticas e domínio básico da linguagem teatral aos sujeitos da aprendizagem, ao público estudante. Tendo em vista que “nos projetos de ensino do Teatro, é fundamental trabalhar tanto o fazer teatral com os alunos na sala de aula, como levá-los ao teatro para aprenderem a apreciar o espetáculo” (KOUDELA, 2011, p. 233-234). Função educativa para popularizar e democratizar o acesso às produções e revelar os acessos aos meios e modos de produção teatral, desmistificando o processo artístico além da contribuição na divulgação e propagação da arte teatral e de seus procedimentos específicos.

Ressalto que a partir do ambiente escolar, da aula de Arte, é possível que o estudante tenha acesso aos conhecimentos necessários à expressão e criação, “convertendo sua potencialidade expressiva em realização organizada” (CURITIBA, 2012, p. 50), e à linguagem teatral “como meio para produzir, expressar, comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais” (BRASIL, 1998, p. 7). Local propício à preparação da aprendizagem dessa linguagem associada ao processo de apreensão de signos teatrais e à fruição e à vivência da obra; associada à instrumentalização do público nos atos criativos do pensar e viver arte.

Favoravelmente à formação de público, os conteúdos do ensino do teatro na escola podem abordar a linguagem cênica, produções teatrais e suas formas de expressão em um determinado contexto histórico, capacitando o estudante a ler, a interpretar, a se expressar; a criar esteticamente. Nesse sentido, é possível compreender a mediação artística, bem como o ensino de arte pela perspectiva abordada nos PCNs (1998), associada à tarefa

de proporcionar ao estudante o conhecimento de linguagens da arte, instrumentalizando-o para a realização de leitura e interpretação de obras, buscando o desenvolvimento de sua criatividade estética e de sua autoexpressão.

2.3.2 A mediação e a educação estética: foco no apreciar

Ao pensar na história da educação em artes no Brasil no século XX, ressalta-se a prática da mediação entre a obra e o público encampado pelas artes visuais¹¹ e a educação da leitura da obra de arte (BARBOSA, 2001). Meio a esse contexto, influenciada pela diversidade de processos de mediação cultural em museus e seus métodos em curadorias, foi enfocada a relação mediadora da ação educativa. Ação, esta, voltada ao ato do ver arte, com base na abordagem triangular do ensino que enfatiza “a importância da interpretação da arte e as vantagens de se ver e analisar as obras ao vivo” (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 13). Destaca-se que essa experiência também esteve voltada à formação de professores de arte, com vistas a atingir o público numeroso da escola; ou seja, formação de professores para a formação dos estudantes.

[...] no Brasil os primeiros serviços educativos em museus orientando para ver Arte foram organizados nos anos de 1950 [...]. Os departamentos educativos do museu Lasar Segall e do MAC-USP, a partir do fim da década de 1980, foram muito influentes na formação de professores de artes [...] A partir da década de 1990 [...] muitos museus criaram setores educacionais. A atenção dada a educação nos museus aumentou quando mega exposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numerosos nestes eventos [...]. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 16-17)

Assim, vale ressaltar que na transição do século XX para o século XXI ocorreram propostas para a aprendizagem e o ensino da arte estabelecendo relações entre a educação artística e a educação estética dos estudantes; educação que enfatizava o eixo de aprendizagem apreciar voltado ao objetivo de aproximar o público às múltiplas culturas, além de seu próprio cotidiano.

A abordagem triangular e a mediação artística, portanto, buscaram orientar no ensino de arte a não recorrência à tática de repetição de modelos estereotipados e mecânicos que empobrecem o universo cultural da comunidade escolar, ou a apenas exercícios de auto expressão sem diálogo com outros eixos de aprendizagem em arte. Ressalto que, apesar da

¹¹ [...] no MAC (Museu de Arte Contemporânea de São Paulo) foi sistematizada a Proposta Triangular, que modificou o ensino da arte nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 17).

arte não se tratar “de um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos”, como também “não representa ou apenas reflete a realidade” (BRASIL, 1998, p. 32), ainda há desconhecimento e preconceito em relação a essa área de conhecimento. Nesse contexto, a metodologia da mediação teatral como proposta de trabalho pedagógico a partir das formas artísticas do espetáculo a ser assistido pelos estudantes, apresenta-se como alternativa ao empobrecimento da educação estética, ao específico campo do discurso linear sobre a arte teatral.

Seguindo essa trajetória reflexiva, é salutar abordar a mediação teatral enquanto metodologia de ensino¹² do teatro porque, além de ser uma “forma auxiliar da produção de conhecimentos sobre a formação de espectadores nas artes cênicas, principalmente em ambientes escolares” (OLIVEIRA, 2011, p. 23), não é uma ação espontaneísta sem objetivo e preparo pedagógico. Mediação teatral é uma práxis educativa e envolve planejamento do mediador, a proposição, por exemplo, de etapas e processos formativos antes, durante e depois da ida ao teatro; procedimentos “de enlace entre educador e educando, em meio a condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades etc.)” (KOUDELA, 2005, p. 146). Mediação que envolve a aproximação dos universos da criação teatral do artista, da criação pedagógica do mediador e da criação receptiva do público; aproximação dos universos da escola e do teatro.

Observa-se que essa metodologia de ensino se ocupa com a aprendizagem do teatro em variadas instituições educacionais e culturais, tomando como ponto de partida pedagógico o trabalho pela construção de uma cidadania cultural, oportunizando ao estudante seu desenvolvimento enquanto público. A mediação, portanto, proporciona processos de ensino-aprendizagem da linguagem cênica em contato com estéticas teatrais, possibilitando ao público escolar aproximar-se da diversidade de manifestações culturais além de envolvê-lo em uma dinâmica mais participativa e criativa, integrando-o ao circuito cultural da cidade.

Partindo do princípio que a mediação serve à ampliação das perspectivas de leituras da obra pelo espectador (PUPO, 2015b), serve à sua preparação para o momento de fruição e apreciação artística, é possível relacionar o ato de apreciar ao ato de ler. Mas, o que é ler teatro? É preciso saber ler palavras para ser apreciador teatral?

¹² O termo método descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento. (KOUDELA, 2005, p. 146).

Se compreendermos o ato de ler como atividade cognitiva ligada à faculdade do pensamento intelectual – do latim *intellectus*, oriundo do verbo *intelleger*/prefixo intus/inter (*interno, dentro, por dentro*) / raiz *legere* (ler, interpretar), que significa etimologicamente “ler por dentro” (CAMARGO; STECZ, 2019) – o ato de ler envolve o trabalho do leitor de perceber e apreender informações a partir de interpretações de códigos, signos e símbolos padronizados por uma linguagem. Compreendendo, assim, a atividade criativa do público e transformadora de seu conhecimento sobre o teatro e sobre si, operada por meio da própria linguagem teatral, ele, quando lê, olha para si, por dentro, movendo outras linguagens apreendidas culturalmente, independente da sua educação formal e não formal, da sua educação escolar.

Com isso, vale ressaltar que a leitura cênica, como a leitura da palavra, é precedida pela leitura de mundo (FREIRE, 1989) e, a leitura da cena, implica a continuidade da leitura daquele que lê teatro pelos signos teatrais já apreendidos culturalmente durante as relações sociais, pela sua prática de escrever ou reescrever a sua leitura, mesmo que não conscientemente. E, para que a leitura seja uma prática consciente, necessitamos treiná-la: através do jogo, por exemplo.

É fundamental que a mediação com a obra teatral seja pautada no diálogo com a produção, que possibilite a elaboração de interrogações, de uma atitude dialógica com a peça. A mediação teatral deve ser capaz de tornar o processo de leitura da obra teatral uma atividade que seja investigativa e prazerosa ao público (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 123).

Ler uma obra teatral é criar uma relação estética com esta obra e com o artista desta obra; é criar sentidos. Perante a polifonia do teatro, o espectador cria “o prazer de dar sentido ao espetáculo: suas percepções e sua inteligência procuram devolver aos diversos componentes artísticos da cena sua unidade criativa”¹³ (DELDIME, 2009, p. 11, tradução nossa). Pelos elementos formais do teatro, evoca-se o público a jogar com a sua capacidade imaginativa, tendo em vista a arte que “[...] não se presta à expressão explícita das coisas, é uma criação evocativa, simbólica, metafórica, alusiva, sugestiva. [...] O que deixa o espectador atento é sua capacidade de se ajustar com a imaginação ao que fica alusivo”¹⁴ (idem, p. 12, tradução nossa).

¹³Dès lors leur polyphonie crée chez le spectateur le plaisir de donner sens au spectacle : ses perceptions et son intelligence tentent de restituer aux diverses composantes artistiques de la scène leur unité créatrice. (DELDIME, 2009, p. 11).

¹⁴Au risque de tomber dans la platitude, le théâtre ne se prête pas à l’expression explicite des choses, il est création évocatrice, symbolique, métaphorique, allusive, suggestive. [...] Ce qui rend le spectateur attentif, c’est sa capacité d’ajuster par l’imagination à ce qui reste allusif. (DELDIME, 2009, p.12).

A leitura do teatro, portanto, não está restrita à leitura de textos dramáticos, mas amplia-se à leitura de textos cênicos, compostos por todos os elementos constituintes da cena, na busca pela reconstrução da “rede de significantes que estruturam a encenação, valendo-se de múltiplas possibilidades de interpretações e de sentidos para quem vê” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 123). Pode-se compreender que o público, ao ler, é um escritor de sentidos na medida em que seu trabalho vai além da técnica de recolher informações, decodificar enunciados e entender mensagens, se configura no espectro da dimensão artística, da experiência estética de constituição de sentidos. Em contato com a arte, lhe é solicitada a invenção na linguagem, ou invenção de linguagem (DESGRANGES, 2015). Não seria, assim, a própria leitura um ato de escrita?

Por meio da leitura do público – por vezes, silenciosa – estabelece-se um diálogo entre o leitor e a obra, desde o ato de observação e recepção desta. Quando o público lê, na medida em que assiste ao espetáculo, constrói o seu contato com a escrita do artista, com a diversidade de signos e símbolos teatrais.

Dessa forma, a partir da reflexão apresentada, pode-se pensar no âmbito de projetos de formação de público que o ato de apreciar está relacionado ao ato de ler e escrever; às práticas sociais de ida ao teatro e de recepção do espetáculo por meio das interações culturais entre o público e as obras teatrais. Apreciação também está ligada ao ato de analisar uma obra teatral a partir de uma vivência que mobiliza a consciência artística do leitor, sua sensibilidade às qualidades expressivas, simbólicas, técnicas e estéticas da obra.

E, sabendo que, para analisar uma obra parte-se do contexto histórico e sociocultural do apreciador, podemos abordar dois vieses de análise. Um viés mais teórico e de contextualização histórica da obra, voltado à análise da função social das artes cênicas e de diferentes estéticas percebidas. E outro viés de análise estética mais voltada à abordagem da linguagem teatral, abarcando as estruturas teatrais, forma e conteúdo, a partir da organização dos elementos que as compõem. No entanto, esse eixo de aprendizagem apreciar – aliado ao analisar –, compreendido até aqui, deve restringir-se metodologicamente à construção de julgamentos e argumentações por meio de “formulações verbais e escritas”¹⁵ (BRASIL, 1998, p. 92), apenas?

¹⁵ Teatro como apreciação: reconhecer e identificar a interdependência dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena: a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização; reconhecer a relação teatral entre palco e plateia como base nas atividades dos jogos teatrais e da organização das cenas; observação e análise da necessidade de reformulação constante dos produtos das cenas em função do caráter inacabado da cena teatral; **o exercício constante de observação e análise diante das propostas e cenas de colegas, por meio de formulações verbais e escritas.** (BRASIL, 1998, p. 92, grifos meu).

Para uma análise teatral realizada e manifesta além das palavras ditas ou escritas, das formulações verbais, os jogos de mediação teatral – jogos de improvisação a partir da linguagem teatral do espetáculo assistido – são bem-vindos. Aliando, assim, a análise à criação teatral; o exercício de representação cênica à organização dos elementos formais próprios da linguagem cênica através da expressão corporal e expressão vocal do público leitor estimulados por variados jogos teatrais.

2.4 Mediação teatral como ação pedagógica

Um dos objetivos da mediação teatral é evidenciar e trazer à tona o que já ocorre de modo integrado e dialético: a coexistência do artista, da arte e do público em projetos culturais. Buscando fortalecer a integração entre os produtores culturais, os cidadãos de direito cultural: “[...] O fazer arte não está reservado aos artistas, pois o público quando se integra à obra de arte passa a ser um fazedor pela sua presença, interferência estética e valor humano” (WENDELL, 2013, p. 10).

Atividade educativa dirigida pelo mediador, a mediação está voltada para o desenvolvimento do público enquanto apreciador artístico, para potencializar o seu olhar e sua relação estética com a obra. Se o público é criador na sua recepção, como aprimorar essa sua função de leitor e apreciador? Como nos relacionamos com a produção teatral?

Tendo em vista que a mediação artística e cultural diz respeito a um profissional ou instância empenhado “em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias”, e sabendo que “mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados” (PUPO, 2011, p. 114), compreende-se a mediação teatral como processos estéticos e educativos que propõem aproximar o público a obra teatral, possibilitando o acesso e a formação de “espectadores autônomos, capazes de observar, criticar e transformar-se a partir da vivência com a obra de arte” (WENDELL, 2011, p. 3). Processo educativo que oportuniza a participação do público em uma ação pedagógica e artística que abranja uma aprendizagem introdutória acerca dos “conteúdos específicos sobre o fazer teatral, o jogo cênico e os diversos temas relacionados aos elementos do espetáculo” (idem, *ibidem*).

Como ação pedagógica, para tanto, a ênfase na ida ao teatro somado ao aprimoramento da aptidão da leitura de obras teatrais pelos espectadores é uma capacitação do espectador “para um rico e intenso diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela

experiência artística” (DESGRANGES, 2003, p. 29). Desejo provocado pelo jogo do teatro, pelo espetáculo, instigando o público a construir o sentido da cena.

Se mediação teatral é ação no “espaço existente entre o palco e a plateia”¹⁶ (DESGRANGES, 2003, p. 65), o lugar do “entre”, da realização estética entre o espectador e a obra é o lugar de atuação da mediação, onde ocorre a intervenção do mediador, propondo e construindo em espaços físicos e simbólicos a embasar a recepção do público. Lembrando que o mediador não atua necessariamente no espaço físico entre área de encenação e a plateia, como, por exemplo, no proscênio de palcos italianos ou de alguma área visivelmente apartada entre a plateia e o espaço cênico. A ação pedagógica dirigida por ele ocorre no espaço onde a cena e os espectadores se encontram; no imaginário destes.

E como propor essa mediação? Há a necessidade de elaboração de um projeto de formação de público? Tendo em vista os objetivos da mediação teatral, por meio dos objetivos da mediação artística e cultural¹⁷, em geral: instaurar e ampliar elos entre a população e a criação artística (PUPO, 2011), favorecer o encontro do espectador com a cena (DESGRANGES, 2008), contribuir na criação de vínculos entre o público e a arte (WENDELL, 2013), o elo, o encontro e o vínculo do espectador com o espetáculo podem ser concretizados por projetos de formação de público que viabilizam a ida ao teatro, compreendendo ações de âmbito cultural e educacional.

Para tanto, em projetos de mediação teatral são necessárias ações didáticas que podem estar pautadas em criações cênicas ou em estudos teóricos e buscam “dar conta do entendimento ou das sensações dos espectadores” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 123), incentivando-os a conhecer mais “sobre a obra cultural, desenvolvendo sua habilidade crítica e sua autonomia para fazer novas escolhas culturais [...]” (WENDELL, 2013, p. 34). Ações para que o público mostre sua criatividade e presença crítica, vinculada de maneira participativa e assídua a projetos culturais.

[...] ao se pensar um projeto cultural, automaticamente deve-se pensar na presença desse público criador. A mediação facilita o processo de inclusão do público, inventando formas para que ele mostre sua criatividade e desenvolva sua presença

¹⁶ “[...] É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação de espaços na mídia, propagandas, resenhas, críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre outras.” (DESGRANGES, 2003, p. 65).

¹⁷ Tanto na mediação cultural em artes visuais como no teatro, o que se vê por trás é o objetivo da formação do público, ao oferecer-lhe a oportunidade de fruir uma obra de arte de forma consciente e autônoma, formando um hábito como em qualquer outra necessidade humana (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

crítica autônoma. Quanto mais ele se integra ao projeto cultural, mais ele se vincula como público assíduo e participante (WENDELL, 2013, p. 20).

Em se tratando das artes da cena, as ações de mediação têm sido trabalhadas em prol da “formação de espectador” ou “formação de público” (DESGRANGES, 2003; PUPO, 2015a), diferenciando-as segundo seus objetivos: o primeiro, focado no aspecto subjetivo da relação entre o indivíduo e a obra e, o segundo, em ações que visem o conjunto dos fruidores e a expectativa da sua ampliação quantitativa. No entanto, nesta pesquisa, há a compreensão de que projetos de formação de público trabalham de modo associado o quantitativo e o qualitativo; o acesso físico e simbólico ao teatro, almejando inserir o espectador na história da cultura. Projetos, pois, que visem à construção e conquista de autonomia na leitura e na recepção teatral pelo público, elaborando sentidos e significações que nascem a partir da experiência sensível: ato pessoal e intransferível do espectador (KOUDELA, 2008, p. 5).

Há, portanto, projetos culturais e formativos que cuidam da viabilização do acesso físico dos espectadores ao teatro¹⁸ com vistas à facilitação ao acesso aos bens simbólicos, aos meandros da linguagem teatral, focando na ampliação de seus frequentadores, incentivando-os ao hábito de ir ao teatro. Com isso, pode-se compreender a mediação teatral enquanto ações voltadas à difusão e à descentralização de espetáculos pela cidade, encampado por parcerias entre instituições culturais e educacionais, artistas e público. Ações que possibilitam a organização e promoção de diálogo entre a comunidade e a produção local. No entanto, o que propositalmente cabe a um projeto educacional na escola, foco desta pesquisa? Cabe a organização e coordenação do estudo e da prática da linguagem teatral; o acesso aos bens simbólicos dessa arte.

Quanto mais o público está familiarizado à experiência com a arte teatral, tornando-se iniciado ao universo do teatro, é possível que descubra sua própria maneira de se relacionar com a obra, “percebendo-se, no ato da recepção, capaz de dar unidade ao conjunto de signos utilizados na encenação e estabelecer conexões entre os elementos apresentados e a realidade exterior” (DESGRANGES, 2003, p. 32).

Nesse sentido, a mediação teatral, como abordagem do ensino do teatro na escola, não se adequa a uma modalidade convencional ou tradicional de ensino. Procura desenvolver habilidades perceptivas do público para que ele seja um espectador crítico, incentivando-o a

¹⁸ [...] podemos considerar facilitação do acesso físico iniciativas como: promoção e barateamento dos ingressos; ampla circulação das produções culturais pelos veículos de comunicação; campanhas publicitárias; a difusão das produções por regiões geográfica e socialmente afastadas; disponibilização adequada de transportes; construção de centros culturais na periferia das cidades; segurança pública, garantindo o ir e vir dos espectadores; entre tantos outros (DESGRANGES, 2008, p. 76).

participar da vida cultural da sociedade, nas suas múltiplas manifestações culturais. Incentiva-o a ser um frequentador de espaços culturais e apresentações, multiplicador e divulgador das obras teatrais assistidas, participativo em todas as etapas da mediação teatral.

Público participativo é aquele que, durante o ato de representar, exige que cada instante do espetáculo não seja gratuito, o que não significa que seja necessário, portanto, manifestar-se ou intervir diretamente para participar do evento. Sua presença efetiva-se na cumplicidade que se estabelece com o palco, na vontade de compactuar com o evento, na atenção às proposições cênicas, na atitude desperta, olhar aceso. [...] Esse espectador crítico, exigente e participativo é aliado fundamental nos diálogos travados acerca dos rumos da arte teatral. (DESGRANGES, 2003, p. 31)

Na medida em que o público domina a linguagem teatral, é possível que seu interesse pelo teatro e o prazer em analisa-lo se amplie. Evidencia-se aqui uma relação intrínseca entre o ato de assistir e do aprender a técnica/linguagem teatral para o desenvolvimento do ato de apreciar. O prazer do domínio da linguagem, portanto, advém de uma percepção mais apurada do apreciador.

Assim, esse público apreciador ao ler teatro realiza a sua pedagogia de espectador, escolhendo e investigando o seu percurso de leitura. E, por meio da mediação, busca-se auxiliá-lo nesse processo de “tomada de posição crítica diante das representações dominantes”, de conhecer “os signos que vêm sendo estabelecidos ao longo da história do teatro, bem como o funcionamento dos mecanismos utilizados em uma encenação, e os efeitos que produzem” (DESGRANGES, 2003, p. 38). Contudo, a partir dessa educação estética, o espectador pode ganhar distância entre si e o espetáculo para apreciar seus elementos cênicos, trabalhados e apresentados em cena.

E, para que o acesso físico e simbólico ao teatro se concretize em âmbito escolar, é necessário o engajamento e o interesse dos gestores, professores, artistas e agentes culturais, tendo como elemento-eixo do projeto a obra teatral.

É uma escolha que parte da vontade de criar uma ação cultural com a finalidade de gerar processos educativos e transformadores para o ambiente escolar, mas que, antes, é necessário compreender que o elemento-eixo é a obra e todo o conjunto de temas, teorias e estéticas que a envolve. (OLIVEIRA, 2011, p.163).

Interessante observar que a valorização das questões culturais na escola pode disponibilizar a abertura de espaços de diálogo, de troca de experiências e de interessantes aproximações entre jovens, adultos e idosos (CURITIBA, 2012, p. 23), entre os professores e estudantes, entre mediadores e público. Nesse sentido, tratando-se de uma ação educacional, a mediação configura-se como um projeto comum, uma tarefa solidária entre os

participantes, construindo um lugar da aprendizagem das noções básicas do teatro: a linguagem e o jogo cênico.

Sendo assim, projetos de formação de público favorecem que a apreciação teatral, como dimensão da aprendizagem, esteja presente no plano de aula do professor de teatro, além do trabalho de contextualização e produção artística, concernentes a atividades internas escolares. Neste contexto, tais projetos, utilizando-se dos jogos de mediação teatral, podem apontar possíveis caminhos para a realização da conexão com a produção teatral dos grupos da cidade e o planejamento pedagógico do professor responsável pela formação estética de seus estudantes.

Para tanto, ressalto que no processo de mediação teatral precisa-se do contato do público com a obra do artista, “com seu complexo específico de problemas, suas ideias e sua estrutura própria” (KONDER, 2013, p.41), pois essa experiência não pode ser substituída ou traduzida pelo inventário das ideias pessoais dos artistas, dos mediadores.

O espetáculo é uma obra artística que tem suas peculiaridades ligadas ao evento ao vivo, à interação entre público e produto artístico, aos elementos específicos da cena e ao jogo imaginário da representação. Ele se constitui de um rico arsenal de saberes, sensações, imagens etc., que chega ao público e toca-o de diversas formas, e nas dimensões corporais, emocionais, sociais, mentais e espirituais. Cada elemento da obra tem sua característica a ser explorada dentro de um leque de conhecimentos ligados ao viver da pessoa na relação consigo e com seu contexto [...]. (OLIVEIRA, 2011, p. 158)

A obra teatral é mais um rico recurso didático e um processo artístico-pedagógico (OLIVEIRA, 2011, p.143) na mediação teatral, a qual visa proporcionar o contato do público com obras teatrais, com a diversidade da produção cultural, com o seu próprio repertório cultural e da comunidade¹⁹. Sendo, assim, a experiência estética provocada por esse contato; por essa relação estabelecida entre o ser humano e objetos artísticos, é a proposta metodológica central ao ensino de arte, como defendido no Caderno Pedagógico de Artes (CURITIBA, 2008).

E para que um projeto de formação de público aconteça, o espetáculo é abordado pedagogicamente pelo mediador, pela sua recepção teatral. A partir da obra são tecidas relações estéticas e pedagógicas entre o público e o mediador em diversos ambientes educacionais. Ou seja, independentemente da especificidade da obra escolhida, vetores de

¹⁹ [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p.7).

análise são delineados pelo mediador para que este elabore os procedimentos artísticos e pedagógicos que sustentarão seu trabalho de aproximação do público a obra.

Importante escolher o material artístico pela solicitação de um trabalho maior pelo espectador, por maior elaboração da linguagem, da imaginação, da recepção. Observo que obras teatrais que envolvem maior elaboração da linguagem pelos artistas exigem também maior trabalho do mediador em investigar a sua estética para elaborar os jogos de mediação teatral. Possíveis perguntas de um mediador: que trabalho a obra solicita a mim, ao espectador? Qual a necessidade perceptiva advinda da obra?

Assim, a experiência estética provocada pelo contato com o espetáculo é central na metodologia da mediação teatral. É a etapa do processo educacional que visa ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada do público estabelecendo contato com formas e experiências teatrais mais significativas. Ressalto que essa ação centrada no contato com a obra busca não restringir o ensino de arte/teatro como desenvolvimento e/ou reprodução de técnicas de produção teatral; pois não se trata de jogo pelo jogo ou técnica pela técnica, trabalha-se com bases estéticas e objetivas para deixar fruir as subjetividades. Neste sentido, evidencia-se que, para que haja significado pedagógico no ensino de técnicas de produção teatral, é preciso cultivar as percepções artísticas incorporadas à experiência estética da sociedade.

A obra, portanto, interfere tanto na pedagogia do mediador quanto na do espectador, interfere diretamente no sujeito que entra em contato com ela.

2.4.1 Opção pelo jogo de mediação teatral

Dois diferentes modos de mediação teatral são abordados por Koudela (2008, p. 15) quando a pesquisadora afirma que “há dois métodos distintos de encaminhamento para a ida ao teatro: o método discursivo e o método apresentativo”, os quais podem ser combinados. E, dessa combinação, há a possibilidade de que o “aluno espectador se ocupe intensivamente e com todos os sentidos na sua relação com o evento espetacular, tornando-se capaz de refletir sobre a experiência sensível” (idem, p. 16).

Com isso, segundo a autora, o método discursivo, associado à comunicação lógica, remete à mediação teatral focada na abordagem dos símbolos discursivos, por meio do qual são fornecidos significados, exigindo do mediador e do público o aprendizado do vocabulário e da sintaxe da linguagem teatral do espetáculo. Já o método apresentativo, associado à comunicação estética, remete à mediação teatral focada nos símbolos

apresentativos, estes “elaborados por meio do jogo, do desenho, da narrativa”, os quais também possuem “significado lógico, sensorial e emocional” (KOUDELA, 2008, p. 15-16). Ressalto que ambos os métodos trabalham com a linguagem teatral, no entanto, o apresentativo propõe um contato maior com outro elemento constitutivo da experiência artística: a não linguagem, os sinais estéticos.

Exemplos de mediações teatrais com viés discursivo são palestras, documentos em forma de textos, trocas verbais de opiniões e debates, com ênfase na comunicação informativa sobre o autor e o contexto histórico da peça e no “conhecimento cognitivo e racional” (KOUDELA, 2008, p. 16). Em mediações teatrais com viés apresentativo, utilizam-se técnicas lúdicas na “preparação para a visita ao teatro e leitura do espetáculo após a volta à escola, como jogos, desenhos e rodas de conversa, através das quais os alunos contam a sua experiência sensível” (idem, ibidem). Processo, este, que salienta a compreensão associativa e emocional provocada pela obra teatral, visando um tipo específico de cognição humana: a cognição estética.

Conhecer não é apenas dominar conceitos e memorizar representações discursivas sobre as coisas. A cognoscência efetiva depende dos afetos gerados pela experiência do corpo no mundo, porque as linguagens – especialmente a verbal e a matemática – só podem dizer parte do que já é conhecido de todos, pois as palavras (e as equações) só cumprem seu papel, devido aos significados que lhes foram atribuídos no passado. Por outro lado, a estética é um modo experimental de cognição, por seu caráter relacional, mediado pelo corpo. “Passar pela experiência de algo” é aquilo que define para o grego o que entendemos da palavra “paixão”, que significa a disposição do corpo em se atritar com o mundo para conhece-lo – é disso que se trata a cognição estética. (CAMARGO; STECZ, 2019, p.29-30)

Cognição, esta, que pode ser impulsionada pela didática dos jogos de mediação teatral voltados à descoberta do teatro pelo público jogador, abordando diferentes questões e práticas teatrais a depender do espetáculo mediado. Uma didática de mediação teatral que proporciona ao público um caminho de investigação lúdica durante seu percurso criativo de aprendizagem teatral. Cujos procedimentos didáticos reafirmam a perspectiva da mediação em prol da experiência e do modo experimental de conhecer mediado pelo corpo, lindando com “os rastros sensíveis da presença do real na memória afetiva do corpo” (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 30).

Os jogos de medição, portanto, trabalham com a memória de sensações do público, afetado pela sua sensibilidade enquanto perceptor, promovendo exercícios que provocam a sua disponibilidade em se atritar com o mundo. Jogos que movem o conhecimento estético e artístico do mediador e do público sem restringir-se ao modo

pedagógico explicativo. Tendo em vista que a estrutura apropriada ao conhecimento artístico não é a mesma estrutura apropriada ao conhecimento científico; pois, este, oferecendo explicação, não contempla a potência do jogo, da sua forma particular, de se apresentar sensivelmente ante a consciência do público, como na arte. Lembrando que, assim como na arte, os jogos não coincidem com a realidade, correspondem a ela, na medida em que proporcionam a criação de um novo espaço de relação entre os jogadores, com o objetivo de trabalhar a expressão por meio dos códigos e linguagens teatrais, instrumentos artificiais necessários ao trabalho do jogador (ator, mediador, público).

Os jogos podem proporcionar experiências para além da abordagem de contextualização dos aspectos históricos imediatos e conteudísticos da obra teatral, compreendendo que qualquer realização humana está em conexão com o seu tempo e com as condições históricas da sua concretização. Dessa maneira, não há como apartar a obra da época em que surgiu e não há como a obra esgotar os seus efeitos no momento em que aparece, pois há um elemento essencial para a existência da obra: os diversos públicos que a atualizam. A obra, portanto, não deve ser “*reduzida* às condições da sua gênese histórica e social” (KONDER, 2013, p. 42).

O procedimento que consiste em reduzir o problema colocado por uma obra de arte a seus aspectos históricos *imediatos* e a seus aspectos conteudísticos leva não só à subestimação das questões especificamente formais como, ainda, leva com frequência a uma atitude *conservadora* em relação aos avanços e conquistas da forma [...]. (idem, p. 51)

A riqueza pedagógica dos jogos de mediação teatral, ao não subestimar as conquistas formais da obra, está em compreender que a arte não é um mero produto do meio; é também uma manifestação da presença ativa do sujeito na transformação desse meio; é criação do artista e do público durante a experiência estética.

Jogos que proporcionam a participação e o engajamento do público, que o convida à criação e ao mergulho na experiência artística. Aproximando-se dos objetivos do ensino de teatro, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (BRASIL, 1998, p.90), os jogos de mediação provocam a improvisação com os elementos da linguagem teatral; o emprego do vocabulário do teatro para a apreciação dos próprios trabalhos, dos colegas e de profissionais do teatro; o conhecimento sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos; o reconhecimento da prática do teatro como tarefa coletiva.

Com foco no jogar teatro e no conciliar o jogo à ida ao teatro, à audiência de um espetáculo que possa provocar e envolver o público, professor e estudante, motivando-os a

explorarem os caminhos e os instrumentos da criação cênica, os jogos de mediação podem tornar perceptível aos participantes dos projetos de formação de público a sua necessária função criativa enquanto espectador no evento teatral e no jogo de improvisação.

Ressalto que ao trabalhar com estéticas e linguagens cênicas, os jogos não estão centrados na linguagem verbal, ou seja, não estão centradas no elemento palavra dita. Centram-se em desafiar o público jogador a solucionar problemas estéticos seguindo determinadas regras teatrais, exercitando, assim, o seu poder de criação, trazendo à tona mais corpo, mais prazer, mais viver; impulsionando-o a percorrer seu processo de conhecer o teatro por meio de suas sensações vividas, da sua história e dos conteúdos percebidos no espetáculo.

Se o teatro possui sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos, mantendo sua estrutura de jogo, os jogos do teatro tornam-se instrumentos elementares de aprendizagem teatral na escola e em projetos de formação de público, contribuindo para o “desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística” (KOUDELA, 2011, p. 233-234).

Na sistematização da prática do jogo teatral é possível divisar a construção de um método no qual, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador se torna artesão de sua própria educação no processo da prática teatral, produzido por ele mesmo ao articular essa linguagem. Como disse um especialista, o jogo teatral está para o teatro como o cálculo para a matemática. (KOUDELA, 2010, p. 2).

Importante salientar que o teatro e o jogo na escola cumprem função simbólica e fazem parte do processo de construção de conhecimento estético pelo público, desenvolvendo sua expressão dramática. Teatro e jogo que proporcionam a criação de espaços experimentais e de representação de histórias, exercitando o poder do jogador em viajar em sua imaginação, tornando concretas e manifestas, por meio de formas simbólicas, novas percepções ao construir formas artísticas. E, nesse contexto, ocorre a função intrínseca do aprendizado artístico ser transformado em processo de produção de conhecimento (KOUDELA, 2008, p. 36), onde os jogos de mediação teatral aprimoram e fertilizam a capacidade do jogador de tornar consciente e prazerosa a maneira de organizar a ideia à estrutura (símbolo, signo), resultando na forma estética. Orientando-o, pois, a dominar e transformar essa experiência em memória e essa memória em expressão, ou seja: a matéria em forma.

Com isso, como modo de mediação não voltado ao método discursivo, aos questionários representativos de entendimentos apenas conteudísticos sobre a arte teatral, os

jogos aproximam-se do método apresentativo da mediação teatral ao propor relações entre a percepção corporal e a expressão sensível do espectador com as questões estéticas experimentadas pelos artistas e com os eventos apresentados pela obra teatral em foco.

Entendendo que são os jogos que favorecem a articulação da linguagem teatral, lidando com a imaginação do público que é base para o ato de conhecer, de saber lidar com imagens. Exercício da imaginação²⁰ que dá forma e densidade à experiência de perceber e pensar além do imediato, de criar imagens internas que se combinam a fim de representar uma experiência vivida. E, sabendo que o domínio do imaginário é o lugar privilegiado da atuação do conhecimento estético e artístico, é na investigação e instauração do terreno das imagens (forma, cor, som, gesto, palavra, movimento) que a arte e o jogo realizam sua força comunicativa, de experimentação e compreensão.

Se por meio dos jogos de mediação o público entra em contato com a linguagem teatral, com premissas e técnicas elementares do teatro, configurando-se em uma metodologia de iniciação a esta arte e cujo pressuposto é a liberdade de criação do público, é apropriando-se da linguagem e das regras teatrais que o público se torna mais disponível à experiência estética, percebendo o que se passa consigo e sentindo-se mais confiante a essa aventura de descobertas estéticas. É por meio do jogo que ocorre a aproximação dos léxicos e mundos do teatro e do público; experimentando e conhecendo “materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos do Teatro de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente” (BRASIL, 1998, p. 48).

Nesta proposta de educação estética, os jogos de mediação buscam provocar a leitura do público partindo da compreensão do seu contexto e léxicos, não se pautando em uma manipulação mecânica dos signos teatrais e, sim, uma relação dinâmica que vincula a linguagem teatral do espetáculo à sua realidade, à estética da obra, ao contato com o teatro e com o jogo teatral. Com isso, há a possibilidade dos universos da linguagem – que expressam curas, crenças, gostos, receios, valores (FREIRE, 1989) – da cultura teatral, apropriada pelos mediadores e artistas, aproximam-se da cultura dos leitores; culturas que se encontram no esforço simbólico de compreenderem-se por meio do contato de seus vocabulários.

²⁰ [...] A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas (BRASIL, 1998, p. 34).

Interessante perceber que essa metodologia provoca no leitor/público uma investigação, de maneira viva e dinâmica, de conhecer corpos e objetos estéticos, distante do caminho da memorização mecânica da linguagem teatral. O intuito, pois, é apreendê-la em sua significação profunda, para, daí, memorizá-la. Uma leitura que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita [cena] ou da linguagem escrita [teatral], mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

Se ‘conhecer’ também remete ao “dar nome as coisas, isto é, incorporá-las à linguagem verbal por meio da compreensão de suas qualidades necessárias e suficientes em um conceito” (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 14), o jogo de mediação, ao exercitar o apreciar – o ler e o escrever com o corpo, na experiência estética – contribui no exercício de nomear a recepção teatral, expressando a leitura do jogador de modo não convencional. A partir do momento em que o público consegue nomear – ler e comunicar artisticamente – sua apreensão da cena colocando-se em experiência de jogo, é possível perceber o exercício de sua compreensão da linguagem teatral, de seu processo de conhecer o teatro. Interessante observar, assim, a conquista do público quando ele se expressa nas criações de cena, em elaborações de sua leitura interpretativa do espetáculo utilizando-se de signos e regras teatrais trabalhadas pelos artistas.

2.4.2 Jogar apreciando?

O jogo de mediação, que propõe experiências estéticas, provoca aos envolvidos o ver e o fazer teatral, como nos jogos teatrais. Provoca o arriscar-se perante as regras e defrontar-se com as reais questões que a cena apresenta. Provoca o expressar-se e o compartilhamento de análises teatrais por meio de produtos cênicos.

O jogo, ao propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética do apreciador, estimulando-o, de modo próprio, a ordenar e dar sentido à experiência humana contribui para que ele desenvolva a sua sensibilidade, percepção e imaginação realizando formas artísticas na ação mesma de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele, por seu grupo escolar e por diferentes artistas e culturas. Jogos que aliam o ato de produzir ao ato de apreciar teatro, atos que se realizam por meio da experimentação e do uso da linguagem teatral, tendo em vista que o produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao percurso de desenvolvimento da criação do público, enquanto o apreciar refere-se ao ato da recepção, incluindo a percepção, a decodificação, a interpretação, a fruição de arte e do universo a ela relacionado (BRASIL,

1998, p.50). Lembrando que, para fruições mais enriquecedoras, busca-se apreciar a produção histórico-social em sua diversidade de artistas da cidade, identificando suas qualidades estéticas e seus significados artísticos.

Jogos para ler o teatro, fazendo teatro, bem como manifestando e compartilhando a sua leitura. Aproximando-se do espetáculo, relacionando trechos da própria vida e reconhecendo-se nele; alimentando, assim, o ato de ler a realidade mais vivamente, reconhecendo formas artísticas e movimentos à sua volta. Para tanto, relevando a educação estética do público, a integração entre a produção e a apreciação artística²¹, os jogos para assistir aos espetáculos, para aprender a apreciar - distinguindo concepções e estéticas teatrais, desenvolvendo uma atitude crítica (BRASIL, 1998, p. 89) - não abordam de forma dicotômica o fazer e o ler teatro.

Em contexto onde mediador e público estão imersos pela opinião de massa, veiculada pela televisão e outros meios de comunicação hegemônicos, a leitura padronizada pode causar a indisponibilidade do público para a experiência artística, obstruída “pelo excesso de informação, ou, melhor dizendo, pela instrumentalização” (DESGRANGES, 2010, p. 3) da recepção à arte, tomando-se o modo informativo como padrão estético de leitura. E, para desabituar-se desse modo operativo, por vezes, lógico-racional, os jogos de mediação teatral – atividades lúdicas, jogos teatrais e de improvisação – podem contribuir tanto para a mobilização e apropriação da linguagem do teatro como para a percepção de outras manifestações que não perpassam as leituras simbólicas.

E jogar apreciando pode proporcionar um trabalho em grupo, meio à liberdade de criação dos jogadores. Tendo em vista o teatro como criação coletiva, “o jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada” (KOUDELA, 2008, p. 35). Operando em grupo a produção de arte, objetiva-se a integração dos jogadores na elaboração de cenas e na improvisação teatral; na exploração do espaço de encenação; na interação ator-espectador; na observação, na apreciação e na análise dos trabalhos (BRASIL, 1997, p. 59). Trabalho em grupo com regras estabelecidas.

[...] Por meio das oficinas de jogos teatrais é possível construir liberdade dentro de regras estabelecidas por acordo grupal. A matéria do teatro, gestos e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa da

²¹ É sempre desejável que haja uma integração entre a produção e a apreciação artística. O importante a ser ressaltado é que toda prática de teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformações no contexto presente do aluno. (BRASIL, 1998, p.89).

expressão física, corporificada, nasce da relação estabelecida com a sensorialidade. (KOUDELA, 2010, p. 7).

E a concentração da energia, em grupo, para a solução de um problema contribui para a liberdade no jogo. Momento em que o grupo está disponível a entrar em contato direto com o ambiente que o circunda, atritando-se com ele, ao tocá-lo, ao senti-lo. Pois, segundo SPOLIN (2001, p. 6): “antes de jogar, devemos estar livres”, livres para investigar, questionar, aceitar ou rejeitar; liberdade para experimentar e adquirir autoconsciência e auto expressão, necessários para a expressão teatral.

Nesse sentido, quais são os problemas a serem solucionados coletivamente? Poderiam ser considerados os conteúdos dos jogos? Partindo do princípio que cada espetáculo apresenta uma linguagem e estética específica da arte teatral, este demanda questões e jogos, modos de ensino e aprendizagem distintos. Cada jogo trabalha conteúdos baseados nos espetáculos, a partir da análise crítica e pedagógica do mediador teatral; evidenciando elementos técnicos (estruturais), estéticos (historicidade) e artísticos (composição dos artistas) da obra. Jogos que proporcionam o contato com a obra teatral abordando o produto e o agente de culturas e tempos históricos; a construção formal, material e técnica da arte, identificando os seus elementos constitutivos e os princípios que regem sua combinação; uma construção poética (BRASIL, 1998, p. 36).

Como processo de conhecimento na área artística por meio de resolução de problemas – como em outras áreas de conhecimento – vale a pergunta: “Quais questões devem ser propostas para os alunos [público] durante sua aprendizagem artística, ou dito de outro modo, o que é resolver problemas em arte?” (BRASIL, 1998, p. 95). Resolver problemas em arte, então, poderia ser propor questões que mobilizam o processo de aprendizagem, de criação dos jogadores:

São questões que se apresentam durante sua atividade individual ou grupal, que mobilizam o conhecimento que têm dos conteúdos de Arte, suas habilidades em desenvolvimento, sua curiosidade, segurança ou insegurança interna para experimentar e correr riscos, suas possibilidades de avaliar resultados, o contato significativo com suas necessidades expressivas, sua percepção com relação aos passos de seu processo de criação, sua sensibilidade para observar e refletir sobre seu trabalho e seguir os caminhos que este lhe suscita, sua disponibilidade para conviver com a incerteza e o resultado não desejado e muitas outras possibilidades que fazem parte de todo processo de criação. (BRASIL, 1998, p. 96).

Partindo do princípio que o problema a ser solucionado corresponde a um ponto objetivo comum com o qual cada jogador deverá se envolver em acordo de grupo – lembrando que o jogo é atividade altamente social – sobre as regras do jogo, interações entre

jogadores são provocadas em busca de uma solução coletiva para o problema. Dessa maneira, a energia restringida pelas regras do jogo e liberada pelo grupo, transformada em espontaneidade, possibilita um caminho para a expansão e treino dos órgãos dos sentidos – o ouvido alerta, os pés e o olho que atiram a bola (SPOLIN, 2001, p. 5) -, essenciais à apreensão da linguagem e cognição estética.

O problema do jogo, portanto, serve à concentração e à aprendizagem do jogador, à sua penetração no ambiente, despontando a sua espontaneidade e estimulando que o jogador transcenda a si mesmo. O objetivo do jogo, relacionado à estética do espetáculo, mobiliza o público a percorrer caminhos e soluções com base em técnicas teatrais, provocando a abertura à experimentação. O pressuposto é que o público apreenda regras do jogo do teatro, jogando, desafiando-se, resolvendo problemas inerentes ao percurso do jogador do fazer e do observar teatro.

E quais seriam os problemas e conteúdos dos jogos de mediação teatral? Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a composição do jogo advenha da composição do espetáculo em foco. Como, também, parte-se do pressuposto de que os corpos do artista e do público estão imersos no mesmo ambiente real e, por meio da linguagem, da interpretação de símbolos, comunicam e produzem pensamentos sobre o mundo. Sendo que, o artista quem domina a linguagem teatral do seu espetáculo e o público quem está em processo de aprendizagem dessa linguagem. Ambos, ao elaborarem pensamentos e formas de comunicação, prescindem de um ato pessoal, solitário, imbuído do social que os circundam e do processo coletivo do encontro teatral. Portanto, há trabalhos individuais em meio ao trabalho coletivo.

Sabendo que a arte teatral tal qual o jogo teatral são criações humanas que compreendem linguagem, experiência e conhecimento estético, o teatro e o jogo partem e fazem parte do real, não se adequam a ele. Compreendendo, assim, o espetáculo mais que sua linguagem teatral verbal ou não verbal (técnica e elementos cênicos), como uma experiência estética que envolve a não linguagem. Vale ressaltar que essa separação entre linguagem e não linguagem não existe no momento vivo, no acontecimento presencial do teatro, da sua materialidade, da sua relação estética entre o artista e o público. Estão separados, neste estudo, apenas para uma abordagem didática da mediação teatral, tendo em vista a dada importância da linguagem para o processo formativo em arte teatral na escola.

No entanto, apesar da importância da linguagem, a composição de uma imagem cênica vai além da sua gramática teatral, como o texto e personagens no teatro dramático. Para contribuir com essa compreensão sobre a arte teatral, Deldime (2009) – diretor do

Centre de sociologie du théâtre (Université Libre de Bruxelles) e diretor fundador do *Théâtre La montagne magique (Ville de Bruxelles)*, onde é desenvolvido um programa de educação artística em prol de habituar os jovens a ver teatro, sensibilizando professores para as artes cênicas, contribuindo, assim, para a abertura cultural da escola – nos atenta sobre a concepção do teatro e a sua composição polifônica não centrada apenas em um texto ou na encarnação de personagens pelos atores, criados pelos autores. O diretor evidencia que os elementos cênicos presentes na cena (som, objeto, luz, gesto) contribuem para a significação do teatro e que nos defrontamos, contemporaneamente, cada vez mais com uma linguagem teatral complexa, a qual entra em choque com diferentes formas e registros na comunicação estética. E, no entanto, desde quando a arte teatral não possui sua complexidade enquanto objeto estético em cada período da história da humanidade?

A gramática dos elementos verbais do teatro não dá conta da imagem cênica, das formas teatrais. “Se há uma sintaxe e uma prosódia para os elementos verbais, não é o mesmo para os elementos visuais: os teóricos estão loucos para querer estabelecer um ‘alfabeto’ ou uma ‘gramática’ da imagem cênica.” (DELDIME, 2009, p. 11, tradução nossa) ²². Assim, apenas estudar objetivamente a linguagem teatral não contempla plenamente o espetáculo, pois não há como definir seus critérios com precisão, sendo que a arte “sempre guardará sua cota de mistério” (idem, ibidem) ²³.

As formas elaboradas da linguagem teatral, portanto, como outros símbolos e linguagens, registros externos à memória, são mais um dos meios de comunicação desenvolvidos pela humanidade para dar conta da complexidade crescente das relações sociais. E essa comunicação – cuja etimologia provém do termo latino *communicare*, que significa “tornar comum” o conhecimento de uns para todos, dar notícia, fazer conhecer (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 13) – cumpre um importante papel na educação estética do público. Dessa maneira, a linguagem teatral e suas formas fazem parte da necessidade humana de comunicação, troca comum e vida em sociedade.

Nesse sentido, há diferentes linguagens teatrais – signos verbais e não verbais – codificadas por um vocabulário específico comum e particular a cada espetáculo. E por meio do jogo teatral ocorre o envolvimento entre os trabalhos dos jogadores – artistas e público – com a linguagem mediada.

²² « s’il existe une syntaxe et une prosodie pour les éléments verbaux, il n’en est pas de même pour les éléments visuels : des théoriciens se sont cassé les dents à vouloir établir un «alphabet» ou une «grammaire» de l’image scénique” (2009, p.11).

²³ Faute de pouvoir définir ses critères avec exactitude, l’étude objective du langage théâtral se trouve dans une impasse : le théâtre est un art qui conservera toujours sa part de mystère. (2009, p.11).

No espetáculo pode haver palavras como outros sistemas de significação linguística; há signos auditivos e signos visuais. Há o aproveitamento de sistema de signos já utilizados na comunicação entre as pessoas e sistemas criados em função da atividade artística: signos na natureza, na vida social e na arte. Poderíamos compreender que os signos a serviço da arte teatral pertencem à categoria de signos artificiais²⁴, pois são resultado de processo voluntário, da criação humana, com finalidade de comunicação. Os signos teatrais, nesse sentido, são instrumentos artificiais do jogador teatral, ou seja, são criados voluntariamente pelo jogador a partir do real para se comunicar com o outro jogador da cena e/ou o público.

Para o estudo de uma semiologia do espetáculo²⁵, os signos naturais são aqueles emitidos involuntariamente, como os fenômenos da natureza - por exemplo, o relâmpago: signo de tempestade, a febre: signo de uma doença -, e tornam-se signos por aquele que percebe que interpreta e os significa – tanto o artista como o espectador. Ou seja, para que esses signos sejam percebidos é preciso um perceptor/criador. Os signos artificiais, criados voluntariamente, servem à comunicação; necessitando, assim, de um emissor e a existência de sua vontade em se comunicar. É, portanto, no nível de emissão voluntária que se diferencia os signos naturais dos signos artificiais, tendo em vista que o nível de percepção envolve todos os signos do ambiente, independentemente da vontade dos criadores da cena.

[...] **O espetáculo transforma os signos naturais em signos artificiais** (o relâmpago); daí seu poder de “artificializar” os signos. Mesmo que eles não sejam, na vida, senão simples reflexos, tornam-se, no teatro, signos voluntários. Mesmo que na vida não tenham função comunicativa, obtêm esta função, necessariamente, em cena [...] (GUINSBURG, 2003, p. 101-102, grifos meu).

Interessante destacar que o poder do artista de tornar ‘simples reflexos’ da vida em signos artificiais encontra-se no jogo cênico, na cena, na experiência quando têm a intenção de comunicar ao público seus estados de pensamentos e emoções. E, o poder do mediador – a sua análise do espetáculo – está em observar a cena, a convivência de signos –

²⁴ Tudo é signo na representação teatral. Uma coluna de papelão significa que a cena se desenrola diante de um palácio. A luz do projetor destaca um trono e eis-nos no interior do palácio. A coroa sobre a cabeça do ator é o signo da realeza, enquanto que as rugas e a brancura de seu rosto, obtidos graças à maquilagem, e sua caminhada arrastada, são signos da velhice. Enfim, o galope de cavalos intensificando-se nos bastidores é o signo de que um viajante se aproxima. (KOWZAN, 2003, p. 98)

²⁵ É necessário, inicialmente, considerar a noção de signo. A teoria geral do signo é uma ciência fecunda que se desenvolve sobretudo no interior da Lógica, da Psicologia, da Linguística. Para a Semiologia, ela é um ponto de partida indispensável. [...] Não procuraremos, absolutamente, criar nomenclaturas e definições novas, para não atrapalhar mais, de início, a situação teórica do signo. Tentaremos escolher as nomenclaturas e definições que nos parecem racionais e, ao mesmo tempo, mais adaptadas ao nosso assunto, a saber, a semiologia do espetáculo. (idem, p. 100)

naturais e artificiais – atentando-se a essa convivência como base de suas criações dos jogos de mediação.

Pode ocorrer, por exemplo, que algum signo natural, acontecido involuntariamente durante a encenação, ou seja, não previamente ensaiado e/ou preparado pelo artista, seja captado pelo mediador e utilizado, artificialmente, como proposta em jogo para o público, no momento da mediação teatral. O mesmo pode ocorrer quando o mediador, ao observar os gestos pedagógicos conscientes mesclados aos movimentos reflexos das professoras, apreenda o modo de mediação e comunicação dessas com os seus estudantes²⁶.

Portanto, há movimentos na arte e no jogo teatral, de signos e mediações naturais aos artificiais e vice-versa. Sabendo que os signos naturais, portanto, confundem-se com os signos artificiais, estabelecendo, assim, um jogo entre: o voluntário e o involuntário; o involuntário tornando-se voluntário, posteriormente, ao ser percebido e trabalhado e, assim, sucessivamente.

Neste contexto, é possível aproximar o conceito de signos lógicos – compreendidos como sinais perceptivos codificados por uma linguagem e vinculados a interpretações codificadas (CAMARGO; STECZ, 2019) – ao conceito de signo artificial (GUINSBURG, 2003), ato voluntário e dominado pelo artista ou perceptor. E aproximar o conceito de sinais estéticos – sinais que não formam signos, não codificados previamente por uma linguagem, cuja função é sensibilizar os sentidos e afetar a percepção de modo inconcebível (não conceitual) e insignificante²⁷ (sem significado ou sentido) (CAMARGO; STECZ, 2019) – ao conceito de signo natural – ato involuntário e espontâneo do artista. Tantos os signos lógicos e artificiais como os sinais estéticos e naturais são encontrados na experiência estética quando em contato com o espetáculo ou em contato com o jogo de mediação.

E, nesse jogo de atos involuntários e voluntários, o público jogador, quando em contato com o objeto estético – obra ou jogo –, vive o ato de conhecer esse objeto, acionando sua memória via dois processos: a semiose e a estese (CAMARGO; STECZ, 2019).

O processo da semiose caracteriza o acionamento da memória de experiências intelectuais. Ocorre quando uma forma simbólica afeta os órgãos dos sentidos do perceptor; quando o perceptor ouve ou vê uma palavra de sua língua, identificando aquela imagem ou

²⁶ Exemplo mais detalhado na Práxis III, ano 2015.

²⁷ As coisas, fenômenos e ventos destituídos de significado. Sem valor para a lógica (razão). Termo ‘insignificante’: algo que não tem significado coletivo, que não tem “conteúdo” atribuído por uma linguagem. (idem, p. 39-40)

som codificados a partir do seu registro mental das imagens. Essa memória é acionada pela comunicação lógica, a linguagem presente no espetáculo, intermediadora de signos teatrais reconhecidos pelo jogador.

O processo de estese caracteriza o acionamento da memória de experiências estéticas. Ocorre quando uma forma sonora, visual, tátil, olfativa gustativa ou cinética – forma não necessariamente simbólica produzida pelo entorno e capturada de modo espontâneo pela percepção humana – é também percebida pelos órgãos dos sentidos. Essas formas, ao afetar a sensibilidade orgânica humana, informam ao perceptor a presença de um acontecimento, acionando a cognição sensível de um fato ou uma ideia.

Com isso, vale ressaltar que na arte e no jogo de mediação há duas formas de comunicação imbricadas: a comunicação lógica, que acontece por meio da semiose – linguagem –, intermediadora de signos lógicos ou artificiais, e a comunicação estética – além da linguagem –, que acontece por meio da estese, captada pela percepção mais aguçada dos sinais estéticos e naturais, via órgãos dos sentidos.

Interessante observar que a partir dos jogos é possível atentarmos aos “sintomas da esteticidade” (CAMARGO; STECZ, 2019), aos sinais estéticos não previamente concebidos pelos artistas, mas percebidos no momento de sua ocorrência, na forma de sintomas da presença do mundo em nosso entorno, em nosso corpo. Sabendo que cada indivíduo interpretará os signos e os sinais à sua maneira, terão os seus sintomas, e sendo impossível padronizar a informação estética capturada pelos perceptores. Seus corpos, seus órgãos sensitivos, e seu grau de apropriação da linguagem, coordenam as suas ações e recepções; a depender de sua memória corporal e de sua forma e treino da percepção.

Nesse sentido, o potencial da arte e do jogo em comunicar esteticamente é devido à ênfase na relação com o perceptor via processo da estese, a qual se inicia com o ato perceptivo dos sinais estéticos pelos órgãos dos sentidos. Processo em que o jogador captura formas insignificantes, provocando a tensão entre essas formas e a sua capacidade sensível/sensitiva humana, desenvolvendo seus órgãos sociais, humanos. Órgãos atentos!

2.5 Jogo e percepção estética: trabalho com os órgãos dos sentidos

Os jogos de mediação teatral, ao proporcionar uma experiência estética aos jogadores, estão voltados à integração de seus sentidos físicos, à sinestesia, aliada ao ato de conhecer o teatro. Jogos que provocam o exercício e a alteração da percepção dos participantes ao fazê-los trabalhar seus órgãos dos sentidos, os quais selecionam estímulos

externos para a construção de sentidos; exercício perceptivo crucial à realização da leitura da cena, da leitura de mundo.

Os órgãos dos sentidos – olhos, ouvidos, nariz, boca e pele – são os rastreadores do cérebro que participam do ato de conhecer por meio do processamento das informações sensoriais captadas por todo o corpo. Como esse trabalho dos sentidos físicos é integrado, há uma combinação de sistemas perceptivos chamada: sinestesia. (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 26)

Partindo do pressuposto de que os órgãos dos sentidos – nosso corpo – são os nossos primeiros meios de mediação com o ambiente, é por eles que percebemos parte do real, mobilizando a nossa imaginação a criar uma imagem do que seria esse real. É, pois, “a imaginação que une os pontos e tenta nos oferecer uma imagem coerente do mundo, tal como ele realmente deve ser. Imaginar é simular!” (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 20-21).

E perceber é diferente de pensar. Não é uma forma inferior ou superior de pensamento, é um acontecimento. Não é uma relação de causa e efeito, seja dos objetos estéticos sobre o público ou deste sobre os objetos; é a relação entre esses corpos. O pensamento, inclusive, tem o auxílio da percepção sensorial, da vivência corporal e mental do perceptor. É a percepção, portanto, que comunica ao cérebro resumos dos afetos previamente selecionados pela sensibilidade, pelos órgãos dos sentidos, tendo em vista que “já dispõem para nós aquilo que é de nosso interesse no mundo, permitindo-nos selecionar os elementos do real para construir um sentido sobre as coisas e projetar as consequências das ações humanas [...]” (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 27-28).

A saber, é por meio da percepção estética, da capacidade humana de contemplar o objeto artístico e de estabelecer uma distância entre si – o sujeito que contempla – e o objeto contemplado, que o perceptor captura a obra teatral em suas qualidades estéticas. E essa capacidade de se distanciar associa-se a capacidade de antecipar o real idealmente, fundamental tanto ao artista que cria a obra de arte quanto ao público que a percebe. Para tanto, aprimorar a percepção estética é aprimorar a capacidade humana de contemplar e se distanciar do objeto artístico, assimilando suas qualidades estéticas durante a fruição, a experiência.

Assim, por meio dos órgãos do corpo humano e da linguagem conhece-se o mundo, em contato físico com o real. Tendo em vista que “a realidade só pode ser física” e que nesse meio físico a realidade é uma concepção criada e comunicação pelo equipamento sensorial, compreende-se que é a partir desse relacionamento físico entre o jogador e o mundo que é possível caminhar para o desconhecido, o intuitivo, “talvez para além do próprio

espírito do homem” (SPOLIN, 2001, p. 14). Jogos que, ao estimularem os órgãos dos sentidos e a imaginação do jogador, capacitam-no a explorar mais o ambiente, estar mais presente e inteiro na relação estética com a obra.

E ressalto que os órgãos dos sentidos podem ser compreendidos como órgãos sociais – meio e resultado do trabalho humano – servindo ao homem em associação imediata com outros homens; meio de exteriorização e modo de apropriação da vida humana. A partir do cultivo desses órgãos sociais e da sensibilidade subjetiva humana – como o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma – os sentidos capazes de gozos humanos se afirmam como forças essenciais da pessoa humana (MARX; ENGELS, 2012). Pelo cultivo dos órgãos sociais, os sentidos deixam de ser meramente naturais e biológicos e se tornam humanos durante o trabalho do homem enquanto atividade perceptiva e consciente que o permite transformar a natureza externa e objetiva, transformando também sua própria natureza interna e subjetiva.

Por isso treinar a percepção para conhecer o mundo. Trabalhar a percepção para a cognição estética, pois a percepção não capta somente códigos apreendidos coletivamente, ela atenta-se aos sintomas da presença do real em nós, às complexas manifestações das coisas reais no nosso corpo. Por meio do jogo, por exemplo, treina-se a percepção para a consciência da sensibilidade. Sabendo que treinar é trabalhar a afetividade para ser afetado: para ser “atacado”, “atingido” pela arte e pela experiência estética.

A sensibilidade não é apenas uma condição para a percepção dos sinais estéticos, mas também um atributo da *cognitivo sensitiva* que já existe no humano, bem antes dele arquitetar seus primeiros conhecimentos intelectuais. Quando a sensibilidade se torna consciente pelo treinamento, educação e exercícios constantes enriquece enormemente o conhecimento do mundo real. (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 45).

Treina-se a percepção – os órgãos dos sentidos e sociais – para aprimorar a leitura dos sinais estéticos, driblando o automatismo da lógica; para trabalhar a própria afetividade, ou seja, a disponibilidade ao afeto. Treina-se a sensibilidade, assim como o artista teatral, contribuindo para a identificação dos jogos de cena. Que atenção nós damos à nossa afetividade? Que atenção nós damos à experiência estética?

Os jogos de mediação, ao mobilizarem os sentidos físicos, a percepção, a intuição, a emoção e a paixão, podem ser considerados instrumentos para elaborar o conhecimento estético, auferindo conhecimento “por meio da ludicidade dos corpos e da realidade material e energética” (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 24). Jogos para provocar sensivelmente o percurso do leitor para que seja mais intensa a sua fruição, ampliando a dimensão sensível que a arte provoca em si. Para tanto, ampliando a sua sensibilidade,

independente de um conhecimento prévio específico do conhecimento artístico ou possuir uma ‘determinada bagagem intelectual’.

[...] No entanto, sob determinadas condições, a ampliação das referências sem dúvida pode contribuir sobremaneira para enriquecer a fruição artística. Para que esse enriquecimento ocorra, contudo, é primordial ir além da simples apreensão de informações sobre o fenômeno artístico ou sobre o tema tratado. De modo bem mais complexo, trata-se de criar condições para que se dê uma ampliação da dimensão sensível do espectador, tecida a uma construção pessoal de conhecimentos. (PUPO, 2015b, p. 351)

Nesse sentido, observa-se que quanto mais se experimenta os signos teatrais (jogando e analisando-os), mais se aumenta a capacidade de percebê-los em jogo, na sala de aula e no teatro. É um processo de aprendizagem, compreendendo o mundo imediato para ser introduzido na leitura da linguagem teatral, para decifrar o signo (coletivo) e fluir na leitura particular do mundo (também imbuído do coletivo). Ao perceber e compreender a linguagem teatral exercitando os órgãos sociais pode-se desenvolver a capacidade humana de sentir, enriquecendo a possibilidade de reflexão acerca dela.

2.6 Etapas da mediação teatral

As etapas da mediação teatral são ações formativas em continuidade e em contato com o espetáculo: antes, durante e depois da ida ao teatro. Esse modo de educação estética do público, desenvolvido por meio de projetos, alimenta o aprendizado aliado à frequência engajada pedagogicamente a atividades culturais, artísticas e teatrais. São compostas por procedimentos criados pelo mediador a partir dos elementos da própria arte teatral; atividades que giram em torno do dia da apresentação, dia de contato com a obra teatral.

As etapas proporcionam vivenciar mais e diversas experiências estéticas²⁸, incentivando a integração mais intensa do público no projeto de formação cultural: “Existem muitas formas de agregar o público como criador, mas o primeiro passo é ele ser incluído desde o início da construção do projeto cultural. O público possui seu próprio olhar estético criador que vai exercitando-se a cada nova experiência cultural” (WENDELL, 2013, p. 20).

Ressalto que cada etapa tem uma função pedagógica no desenvolvimento estético do público, podendo-se atentar com mais profundidade ao fenômeno estético, à relação com a obra teatral. A organização e o planejamento do mediador contribuem para o engajamento

²⁸ Para nutrir e ampliar as percepções do público, para a nutrição estética dos sentidos, “propiciar muitas e diferentes experiências estéticas, provocando uma percepção mais ampla das linguagens artísticas”. (CURITIBA, 2012, p. 50).

do público no projeto possibilitando que o público se sinta mais integrado ao projeto “quando se tem uma qualidade na organização das etapas do antes, durante e depois. Essas etapas guiam o público, deixando-o consciente de que ele faz parte de um projeto como um todo” (WENDELL, 2013, p. 39). As etapas contemplam, assim, a possibilidade de se trabalhar os eixos da aprendizagem teatral²⁹: o fazer formas artísticas; o apreciar e estabelecer o contato com essas formas; e o contextualizar a obra, relevando o tempo necessário à construção de conhecimento, ao trabalho da interrogação e da crítica³⁰.

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUÍ, 2003, p. 12).

O antes, o durante e o depois são etapas de uma sequência pedagógica, momentos independentes e complementares, da mediação teatral. A cada momento e a cada jogo há conteúdos e problemas acerca de elementos básicos da linguagem teatral, materiais e procedimentos da criação teatral adotados, em busca de maior aproximação à estética do espetáculo. A cada momento, há a construção do contato e parceria entre mediadores e público para a aprendizagem teatral.

Sabendo que a recepção teatral não acontece somente no momento do contato com a obra, ou seja, no nível de representação do espetáculo, que acontece no conjunto das práticas críticas e cênicas do receptor antes, durante e depois da ida o teatro, é possível considerar o falar do espetáculo, o ler artigos, o jogar, constituindo um “circuito de trocas” que qualifica e singulariza a percepção individual de cada espectador (PAVIS, 2005, p.330). Sendo assim, as etapas da mediação teatral condizem com diversas etapas e modos de contato do público com a obra; ações que alimentam a experiência estética do espectador e colaboram para a construção de sua consciência crítica enquanto fruidor da obra teatral. Etapas que

²⁹ Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados a cada ciclo (BRASIL, 1998, p. 49).

³⁰ A experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (BRASIL, 1998, p. 36).

possibilitam o encontro entre a educação formal, não formal e informal, em progressão pedagógica, aproveitando desse circuito de trocas já existente no processo de recepção teatral.

Essas etapas podem ser registradas e divulgadas em fichas e caderno de mediação, contribuindo para a didática do mediador. Cadernos de mediação conhecidos como materiais informativos e criativos compostos por jogos e questões, por atividades artísticas e pedagógicas que propõem um trabalho investigativo ao público a partir de temas e estética do espetáculo, objetivando estimular a sua criatividade e análise crítica acerca da arte teatral.

2.6.1 *ANTES da ida ao teatro*

Nesta etapa, os mediadores preocupam-se em realizar uma comunicação sobre o projeto de formação de público, trazendo elementos visuais de divulgação do espetáculo, por exemplo. Momento de aquecimento antes da ida ao teatro³¹, onde são trabalhados jogos de preparação com foco no eixo de aprendizagem da arte: fazer e produzir; momento de execução, de “experimentação de materiais e técnicas”, realização de atividades e experimentação “de exercícios de improvisação, de criação, como cantar, tocar, dançar, representar, jogar e brincar” (CURITIBA, 2012, p. 62).

Para a apreciação do encontro e do jogo, mediadores utilizam-se da roda de conversa, uma forma coletiva de reflexão compartilhada, proporcionando um contexto de ensino e aprendizagem cooperativo que expressa a natureza social do saber:

[...] Essa experiência coletiva, por sua vez, realimenta a reflexão de cada aluno, pois envolve níveis distintos de elaboração de saberes, o que provoca, desequilibra e promove transformações nas aprendizagens individuais. Nesse ambiente, deve-se educar para o exercício de respeito mútuo, crítica (fazer e receber), solidariedade, diálogo, recepção à diversidade de intuições, ideias, expressões, sentimentos, construções e outras manifestações que emergem nas situações de aprendizagem artística e estética. (BRASIL, 1998, p.50)

Como exercício da forma narrativa – dizer o que viu, o que sente e o que pensa sem preocupação de dar ‘respostas certas’ -, a roda de conversa também serve ao exercício da leitura da obra teatral, realizada após a ida ao teatro. Oportunidade de conhecer e perceber a diversidade de leituras e interpretações do público acerca do encontro.

³¹ O aquecimento antes da ida ao teatro com o grupo é importante! Qual a diferença entre ligar um botão ou sentar ao computador e ir a um espetáculo de teatro onde encontramos pessoas “ao vivo e em cores” que se apresentam diante de uma plateia? Qual o comportamento desejado? (KOUDELA, 2008, p.9).

Nessa etapa da mediação trabalha-se a percepção do espectador para atentar-se à linguagem teatral, à encenação, à improvisação dos atores³², para o seu posterior contato com o espetáculo. Exercitando, por meio dos jogos de mediação, a sua disponibilidade à improvisação teatral, quando os elementos cênicos são colocados à prova.

Este é um importante momento de sensibilização estética e criação de vínculos entre o mediador e o público, entre o público e o espetáculo, posteriormente. Ao construir a parceria entre ensino e aprendizagem para a mobilização das competências estéticas do público, o mediador o coloca em contato com a temática, técnicas, elementos e jogos cênicos do espetáculo para que o jogador possa criar maior vínculo com a experiência estética provocada pela obra teatral.

Espera-se, assim, que as atividades presentes nesta mediação contribuam para a criação de repertório e memórias perceptivas a serem utilizadas como base para posteriores leituras, resultando em fruições estéticas mais profundas. Sendo possível construir focos de atenção ao espetáculo, favorecendo conexões entre os jogos de mediação e os jogos do teatro.

2.6.2 *DURANTE a ida ao teatro*

Momento de acesso à arte, de contato com os produtos culturais da cidade e com os elementos fundamentais que compõem o espetáculo - iluminação, cenografia, sonoplastia, interpretação dos artistas, contrarregras, direção cênica, etc. - momento de ida ao teatro, de apropriação cultural, de trabalho para a construção de valores estéticos, tratada como atividade educacional. Oportunidade de contato com os rituais requeridos à apreciação, elementos imprescindíveis para a ampliação do repertório cultural e constituição do gosto estético do público.

No convívio com o universo da arte, os alunos podem enfim conhecer: o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados); o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade; o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas; a obra artística como forma signica (sua estrutura e organização); a obra de arte como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade). (BRASIL, 1998, p. 37)

³² A atenção e o pensamento do jogador-espectador acerca das improvisações dos jogadores-atores dinamizam sua relação com a cena teatral, armam seu olhar, o capacitam a empreender uma atitude interpretativa, desempenhando o papel que lhe cabe no jogo naquele momento, estando apto a realizar seu lance como espectador [...] (DESGRANGES, 2003, p.75).

Nesta etapa, ocorre a criação da recepção pelo perceptor, advinda pelo contato com o “espaço criativo que a obra disponibiliza para o exercício de leitura do público”, onde ele “sente e percebe a obra, de forma mais ativa, vivendo³³ um jogo, entre a emoção e a reflexão, que se revezam e se coadunam.” (OLIVEIRA, 2011, p. 38). Neste momento, contempla-se a ação do apreciar, de fruir a cena; quando há a possibilidade de aperfeiçoar a aprendizagem da linguagem teatral, lendo e assistindo ao espetáculo.

Ressalta-se a importância do ato de ler espetáculos de artistas da cidade participantes do circuito teatral que movimenta a localidade e que estejam em diálogo com as produções culturais contemporâneas. Repertório especialmente destinado ao exercício de leitura da cena pelo público; que não é apenas decodificar signos teatrais, mas exercitar a codificação, o trabalho de compreensão do espetáculo e escrita da sua própria leitura. Momento de apropriação da obra, tornando-se jogador integrante à construção estética da mesma, interpretando-a e se relacionando presencialmente com a obra.

A partir desse contato entre público e artistas, aproveita-se para a proposição e realização de debate, onde o público possa interrogar-se e aos fazedores da obra teatral, bem como comentar e compartilhar suas leituras de mundo e da cena. É, também, a partir desse momento que o público consegue nomear sua apreensão a partir da experiência estética do teatro; podendo perceber o seu exercício da compreensão da linguagem teatral, seu processo de conhecer o teatro. No debate, pode ocorrer de vir à tona o conhecimento da diversidade das formas teatrais e de concepções estéticas: sua contextualização, suas histórias, entrando em contato com os artistas e seus processos de criação e suas estratégias individuais de concretização do trabalho cênico.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como pensar sobre a arte que vem sendo produzida na história, pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação aos valores e modos de produção artística nos diversos meios socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 44)

No espaço cultural e no teatro onde ocorrerá a apresentação³⁴, o mediador realiza uma sequência de atividades para recepcionar o público. Ele reapresenta, inicialmente, o projeto cultural e educativo da mediação teatral, assiste ao espetáculo e ao público, e realiza

³³ O viver é lento, no sentido de construção [...] Cada cena apresentada é um campo para a vivência emocional, mental, social, espiritual e corporal. É ali, naquele momento ímpar e efêmero, que as vidas de espectadores e artistas se encontram para celebrar o viver juntos no coletivo de uma experiência estética e transformadora. A magia deste momento revela uma palavra-chave do processo de vivência artística: encontrar. (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

³⁴ A visita começa muito antes da chegada ao teatro. E a entrada na sala de espetáculos é marcante. Cada teatro tem uma arquitetura especial... (KOUDELA, 2008, p. 18).

o debate após a apresentação do espetáculo. Assim, o público “é recebido de forma organizada, com toda uma sequência entre entrada, circulação no espaço, vivência da obra, reflexão e produção estética” (WENDELL, 2013, p. 31).

Nesse sentido, reforça-se a ida ao teatro como atividade de aprendizagem teatral, pois se trabalha a mobilização do processo de apreciação e criação artística do público, garantindo o acesso à arte, à experiência estética. E, para não se restringir à apreciação ao tema da peça, busca-se jogar apreciando por meio de jogos de mediação teatral, procedimentos para criar e avaliar a fruição e leitura do espetáculo pelo público, desde a sua chegada e sua saída do espaço cultural. O deslocamento até o teatro, portanto, “possibilita uma experiência estética ímpar por causa do contato com os elementos fundamentais [como o aparato técnico do espaço] que compõem o espetáculo” (KOUDELA, 2008, p. 17).

Durante essa visita ao teatro, espaço extra cotidiano em relação à rotina escolar do público, por meio de atividades e jogos de mediação teatral é possível articular o ensino do teatro (formal e não formal) à vivência do espetáculo teatral (ensino informal), visando à aprendizagem da leitura estética da obra. Esse contato com a arte impacta o apreciador e “faz ressoar, dentro dele, o movimento que propicia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte” (BRASIL, 1998, p. 34).

Destaca-se que esse contato entre obra teatral e público é via canal da sensibilidade, da sua experiência sensível da percepção. Contato que aprimora o seu conhecimento estético, o qual se constitui pelas suas memórias de sensações, referente às suas experiências anteriores e durante a experiência com obra teatral, afetadas pela sua sensibilidade enquanto perceptor.

2.6.3 DEPOIS da ida ao teatro

Etapa da mediação com foco em analisar o espetáculo, refletir sobre a estética e a linguagem, debruçando-se sobre as características das cenas. Momento de desenvolver a competência da produção de cenas pelo público, como trabalho final das etapas de mediação teatral; resultado de todo o processo pedagógico voltado à ampliação de seu repertório de criação cultural. Busca-se, por exemplo, por meio de atividades, efetivar uma “aprendizagem mais produtiva do público, convidado a atuar mais ainda como criador” (WENDELL, 2013, p.34), provocando-o a criar novos produtos culturais. São propostos jogos de prolongamento para que o público participante do projeto de mediação teatral permaneça vinculado ao projeto cultural da cidade, ao interesse pela ida ao teatro.

É algo que amplifica a experiência vivida com a obra, gerando uma reverberação dos temas, das emoções, das ideias que foram despertadas pela obra. Nas atividades executadas, o público internaliza mais ainda o que foi sentido e refletido, conectando a sua vida pessoal e social. (WENDELL, 2013, p. 34)

Momento de mais criações e manifestação das leituras do público, das reverberações que vão além do momento da apresentação; gerando um processo rico de aprendizagem na escola, resultando em imagens e cenas, reflexões e emoções. Depois de a encenação provocar o espectador em um nível menos controlado pelo consciente e pela codificação imediata, observa-se, neste momento, que há uma repercussão no ritmo do trabalho criativo do público, pois a vivência com o teatro ainda continua. “O entendimento do vivenciar deixa de ser apenas a apresentação em si e incorpora os diversos processos que ocorreram no antes do espetáculo e irão se desenrolar no depois do evento, em múltiplas reverberações” (OLIVEIRA, 2011, p. 42).

Os jogos de prolongamento, assim, buscam dinamizar essas reverberações da peça a partir de atividades de apreciação e criação de cenas, renovando o ambiente escolar e ocupando os espaços da escola com as produções teatrais do público. Provoações às análises do espectador e suas relações estabelecidas com o espetáculo, processo que se elabora e se inicia individualmente e, depois, se compartilha com o grupo. Nesta etapa, onde os mediadores e o público estão mais próximos e confiantes em seus trabalhos, a elaboração de exercícios interpretativos do espetáculo assistido volta-se mais à exploração do aprendizado desde a atuação cênica, ampliando o conhecimento da linguagem do espetáculo e das técnicas teatrais a partir da própria experiência de ser espectador.

Com o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido por seus alunos, você, professor, pode estruturar procedimentos que os convidem a criar cenas de elaboração compreensiva. São prolongamentos criativos que buscam dar conta das questões propostas pela encenação. Os alunos são convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturam necessariamente como continuidade do espetáculo, mas como exercícios interpretativos do espetáculo assistido. (KOUDELA, 2008, p. 23)

A conversa final entre o grupo formado por mediador e público pode ser uma retomada do exercício de contextualizar, ou seja, do trabalho de tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta, relacionando-a as suas próprias produções e a dos artistas, observando que a produção tem processo e tem história, como qualquer outro produto humano. Lembrando que as diversas leituras do espetáculo devem ser consideradas pelo grupo, compartilhamento fundamental para o desenvolvimento estético de todos, concentrando-se no conhecimento estético de que “o importante não é aquilo que a cena quer

dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse” (KOUDELA, 2008, p. 23).

2.7 Perfil do mediador teatral

Nesta introdução à práxis da mediação teatral, busco delinear o perfil do mediador teatral – sua função, habilidades e competências – a partir de concepções sobre o mediador cultural³⁵ e artístico (nas artes visuais e no teatro) e o professor de teatro, tendo em vista que o mediador tratado nesta tese se refere ao licenciando em teatro, futuro professor na educação básica. Portanto, desde o princípio, destaco a presente pesquisa sobre o mediador teatral enquanto uma das possibilidades funcionais do professor de teatro.

Figura 1 – Abrangência da função professor

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O mediador teatral propõe e realiza atividades formativas com o público da escola, visando-o mais crítico e participativo no jogo do teatro, enquanto espectador da produção teatral local. Ele possui formação em artes cênicas e em pedagogia – competências estéticas e pedagógicas –, capacitando-o a elaborar propostas de mediação teatral voltados à formação de estudantes da educação básica.

Assim, o mediador é um profissional especializado em artes cênicas que faz “pontes entre a escola e as artes da cena” (PUPO, 2011, p. 114) que, com sua dupla

³⁵ É um profissional da área cultural e educacional, que trabalha diretamente com a formação de público nos mais diversos tipos de eventos e manifestações culturais no sentido de aproximá-los das obras e dos fazedores de cultura. É responsável por conduzir as ações de mediação cultural que acontecem antes, durante e depois dos eventos, estimulando o acesso autônomo e democratizado do público (WENDELL, 2013, p. 22).

competência, visa dinamizar a formação de espectadores para o teatro. É um profissional que mobiliza a aprendizagem cultural do público, partindo de desafios instigadores e estéticos (MARTINS, 2005), colocando em prática suas habilidades de desenvolver atividades artístico-pedagógicas; de publicar as obras artísticas; de mostrar conhecimentos técnicos, estéticos e pedagógicos dos espetáculos; de apresentar desenvoltura na escrita e no discurso sobre as obras; de estar integrado à equipe de artistas e técnicos; de mostrar ser conhecedor de ambientes formativos diversos (OLIVEIRA, 2011, p. 139).

Em relação à sua habilidade pedagógica, é frisado seu domínio em arte e educação, em propor ações culturais e elaborar material pedagógico, como os cadernos de atividades e documentos de orientação para públicos e artistas, suporte às ações de formação de público e aos processos de acompanhamento e avaliação da mediação teatral (WENDELL, 2013). Bem como, domínio em conduzir ações que aconteçam antes, durante e depois das apresentações, “dando conta assim, de uma ampla responsabilidade artístico-pedagógica” (WENDELL, 2011, p. 4), atuando diretamente em projetos culturais e educacionais.

[...] O seu trabalho de mediação conecta criativamente o público às obras culturais numa valorização da experiência estética com processos formativos. A sua atuação como mediador é vinculada às áreas artísticas e pedagógicas do projeto cultural, além da relação direta com os trabalhos da produção e da comunicação. (WENDELL, 2013, p. 22)

Convergindo à sua habilidade de produção como a de um agente cultural, o mediador organiza grupos de artistas e público, junto à proposição de um projeto de mediação teatral que abranja as instâncias do teatro (espaço e obra/profissionais) e da escola (professores e estudantes). Haja vista que o agente cultural é um profissional capaz de entender os mecanismos da atuação em grupo que o provoque ao exercício da criatividade, “capaz de conhecer a natureza e possibilidades das linguagens e equipamentos culturais de que se servirá”, além de ter “condições de equacionar sua própria presença e intervenção no grupo, ou junto ao indivíduo, de modo a não perturbar exageradamente a natureza (para não dizer a "autenticidade") do processo” (COELHO, 2001, p. 57).

O mediador também é aquele que prepara e integra a equipe artística, técnica, de produção e comunicação de um projeto de formação de público, buscando garantir que todos os participantes “compreendam e atuem conjuntamente na participação efetiva e democrática do público desde o início dos trabalhos” (WENDELL, 2013, p. 23). Nesse sentido, considerando o agente cultural “uma equipe” (COELHO, 2001, p. 68), é possível salientar a

habilidade do mediador em propor uma ação interdisciplinar, entre a cultura e a educação, compreendendo seu papel central na conexão entre instâncias, profissionais, público alvo:

Figura 2 – O mediador atua na conexão entre a educação e a cultura; a escola e o teatro

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Ainda a respeito da função educacional do mediador, ele é o responsável em trabalhar o instrumental para que o público possa ler teatro: a linguagem teatral. Voltado à educação e à comunicação, compartilha códigos da linguagem e técnicas da arte teatral, em especial da obra a ser assistida, oferecendo condições para que o público trabalhe sua criação receptiva. Sendo assim, o mediador atua na provocação de um processo criativo e coletivo de ensino-aprendizagem em teatro. A partir de uma postura investigativa, de jogador e pesquisador, busca, com paciência, enfrentar e incorporar situações adversas que ocorrem no trabalho de mediação – problemas técnicos, logísticos, pedagógicos e situações que fogem ao seu controle – por meio de uma escuta atenta e concentrada às necessidades de aprendizagem do público.

Com isso, tendo em vista a função do mediador em criar e coordenar atividades e jogos de mediação teatral em projetos de formação de público, interessante apresentar mais detalhadamente suas duas competências anteriormente levantadas: a estética e a pedagógica.

A competência estética, compreendendo a habilidade em analisar o espetáculo, merece destaque no perfil do mediador, tendo em vista seu trabalho como leitor da obra teatral, com base em sua trajetória, experiências e referências artísticas e teatrais. Portanto, ele realiza análise estética do espetáculo, estuda o léxico e a linguagem da encenação, conhece as diferentes propostas da relação teatral com o público ao longo da história, considerando suas regras não como normativas ou ornamentais; reconhecendo, dessa maneira, a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das

diferentes culturas. Vale-se de sua recepção do espetáculo e do material advindo do processo de criação dos artistas para selecionar vetores de análise – elementos e jogos cênicos – e compor os conteúdos, objetivos, problemas e procedimentos dos jogos de mediação teatral.

O professor [mediador] precisa conhecer a história da arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as ideias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura e que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional. (BRASIL, 1998, p. 97).

E a competência pedagógica do mediador habilita-o a construir uma proposta e processo de ensino-aprendizagem teatral voltado para variados públicos. Partindo do princípio que o campo da pedagogia abrange habilidades em planejar, elaborar, desenvolver, coordenar e avaliar ações formativas destaca-se o trabalho do mediador em buscar e dominar modos diversos de estruturação do conhecimento estético. Nesta pesquisa, ressalto os jogos de mediação teatral como metodologia, ou seja, como escolha de caminho investigativo e criativo no âmbito da pedagogia do teatro.

Complementando essa compreensão sobre a competência pedagógica do mediador, apresento a perspectiva de que o seu olhar pedagógico se concentra no modo de olhar para o público. Assim, além de sua habilidade em criar jogos, organizar e propor situações de ensino ressalta-se o seu trabalho de ensinar que envolve rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes e à autonomia do público, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, apreensão da realidade, comprometimento (FREIRE, 2007).

Compreendendo que, como no ensino de qualquer área de conhecimento, os jogos e as atividades de mediação teatral são norteados por objetivos, conteúdos, acompanhamento e critérios de avaliação; planejamento para garantir a organicidade e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Lembrando que o objetivo geral do projeto de formação de público, bem como os objetivos específicos dos planos de mediação teatral são elementos centrais para a pedagogia do mediador, indicando ao público – e ao próprio coordenador do processo – o que ele deverá conhecer, analisar e avaliar: aprender. Observa-se, portanto, que quanto mais os objetivos são realizáveis e estão bem delineados, mais estruturam e embasam a práxis do mediador.

Nesse sentido, quando a energia e o foco da ação do mediador teatral estão concentrados no objetivo e na metodologia dos jogos e das atividades planejadas, ou seja, quando ele se prepara para o exercício da mediação, há maior possibilidade de aproveitando

pedagógico das ocorrências – sinais e espontaneidade – nos momentos de ensino-aprendizagem. Assim, sentir-se mais preparado e seguro no papel de mediador contribui para o exercício de observar as sensações do público e perceber elementos estéticos a serem considerados e aprofundados nas instruções das mediações.

Sobre a sua habilidade em avaliar: essa competência pedagógica abarca a habilidade do mediador em elaborar relatos pedagógicos, levantando pontos de análise surgidos a partir das atividades e jogos. O relatório, assim, serve à observação e registro da mediação teatral, elaborando textos reflexivos sobre as situações mais significativas de todo o processo. Serve de instrumento pedagógico para o planejamento da ação educativa. Esse material reflexivo permite que o mediador perceba o que realizou; perceba a sua história e a de sua equipe de mediadores e de público. E no momento de retomada dos seus registros reflexivos, apropria-se de conhecimentos, redimensionando a sua história e a do grupo. (SERRÃO, 2006, p. 44).

Os relatórios ou relatos dos mediadores, portanto, são instrumentos fundamentais para o registro e documentação de suas atividades pedagógicas e do público, contribuindo para a avaliação e continuidade do trabalho de mediação. “Tais registros desempenham papel importante na avaliação e no desenvolvimento do trabalho, constituindo-se fontes e recursos para articular a continuidade das aulas” (BRASIL, 1998, p. 97).

Tendo em vista que o processo de avaliação implica que o mediador conheça como os conteúdos (elementos cênicos e procedimentais) dos jogos de mediação foram assimilados pelo público, “reconhecendo os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.54) em um mesmo grupo de espectadores, o momento de coordenação e ocorrência do jogo, em si, é momento avaliativo. O mediador articula as etapas da mediação, umas com relação às outras, avaliando cada jogo e cada etapa, em particular, bem como o conjunto de jogos; imaginando o que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base na análise das experiências anteriores.

A avaliação dos jogos diagnostica o nível de conhecimento artístico e estético do público, na medida em que o mediador identifica como o público interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos no jogo. Na medida em que avalia a improvisação e a atuação do público nas situações de jogos, explorando as suas capacidades corporais e vocais, de criação de cenas, organizando e identificando os elementos da linguagem teatral.

Observa-se que toda a avaliação do processo de mediação ocorre junto à equipe mediadora. Que, da mesma forma que é fundamental ao professor discutir seus instrumentos,

métodos e procedimentos de avaliação com a equipe da escola, é indispensável ao mediador discutir sua didática com a equipe mediadora, com os outros mediadores e o orientador geral do projeto. Entendendo, pois, a necessidade de o mediador ser avaliado sobre suas avaliações, tendo em vista que “a prática pedagógica é social” (BRASIL, 1998, p. 57), desde a equipe de trabalho na escola, no teatro, na universidade, na rede educacional como um todo.

Desse modo, as estratégias de ensino e de orientações didáticas criadas pelo mediador estão em constante avaliação, pois cabe a ele observar seu modo de ensinar e replanejar sua didática. Portanto, a avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem proporcionado pela mediação teatral – com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo – ocorre nas situações proporcionadas pelas três etapas: antes, durante e depois do contato com a obra teatral³⁶. Para essa constante avaliação, o formato de roda de conversa e de auto avaliação orientada³⁷ são indicadas em processos de mediação, ressaltando o ato social do aprender ao se avaliar e ser avaliado coletivamente.

Os alunos [o público] devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social [...] (BRASIL, 1998, p. 54).

Essa metodologia avaliativa contribui para a socialização dos pontos de vista de cada um do grupo, enriquecida pelo acréscimo de outros pontos de vista de teóricos e estudiosos na área trazidos pelo mediador, buscando, com isso, romper com preconceitos, ampliar conhecimentos e compreender a arte teatral; “ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta” (MARTINS, 2005, p. 17). Dessa maneira, o mediador trabalha por não avaliar o processo com base em seu gosto pessoal e, sim, com base no objetivo do jogo, compreendendo a avaliação como situação de aprendizagem: para o público e para si.

Sobre a sua habilidade em criar jogos de mediação: o mediador propõe atividades e jogos, estruturando-os à metodologia da mediação teatral, com foco na apreciação e na ida ao teatro. Ele seleciona jogos relacionados à estética, técnica e processo de criação do

³⁶ A avaliação (de acordo com a LDB n.º 9.394/96 nos seus artigos 12, 13 e 24) deve ser realizada pelo professor e pela escola, e tem o objetivo de redimensionar a ação pedagógica, assumindo um caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica, valorizando todos os avanços dos estudantes. Deve ser realizada por meio de instrumentos diversificados, conforme a necessidade dos estudantes. (CURITIBA, 2012, p. 24).

³⁷ Cabe à escola promover também situações de auto avaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É interessante que a auto avaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas ideias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas. (BRASIL, 1998, p. 55).

espetáculo, a partir de sua pesquisa individual, em equipe e junto aos artistas. Para tanto, domina procedimentos artísticos e pedagógicos que auxiliam o público na aprendizagem desses procedimentos. Se, inicialmente, o público pode precisar da ajuda do mediador, conforme a complexidade da tarefa a ser realizada, ou melhor, do problema a ser resolvido, é por meio do ensino dos procedimentos dos jogos que eles adquirem, progressivamente, autonomia para concretizá-los por si.

Por vezes, o mediador adapta jogos à estética do espetáculo e à realidade do público: a cultura e o vocabulário do público são relevados. Essa adaptação objetiva envolver o público, convidando-o a participar da experiência estética. Sabendo que múltiplos são os públicos e múltiplos são os produtos culturais e as ações de mediação: “Para cada público, tem-se uma necessidade diferente de mediação” (WENDELL, 2013, p.8). Vale a pena ressaltar que relevar e conhecer a cultura do público não se restringe a coletar e analisar dados sobre ele; conhece-o em convívio e em jogo, na própria experiência de instruir e jogar, juntos. Os mediadores, assim, são observadores do público como o professor na sala de aula³⁸, com os quais interagem e vivenciam uma situação de ensino aprendizagem.

Assim, a experiência de vida dos estudantes e seu contexto cultural – seus saberes visuais, sonoros, cênicos, corporais e verbais, desde a sua educação informal (em convívio com grupo de amigos, trabalho, família, meios de comunicação) à educação escolar (KOUDELA, 2011) – são ponto de partida para a elaboração e coordenação dos processos mediação teatral. Precisa-se da presença do público, de suas histórias e reflexões, incentivando-os a comunicar suas leituras de mundo e do espetáculo com seus parceiros. Provocando-o a se questionar, conhecer estéticas, técnicas e elementos conceituais teatrais, a se disponibilizar a viver e analisar a experiência estética, trabalhando em prol da sua autonomia e liberdade de criação (WENDELL, 2013, p. 50); uma conquista por ele mesmo, acompanhada pelo mediador.

Para tanto, o mediador fortalece seu vínculo com o público a cada etapa de mediação – antes, durante e depois da ida ao teatro – construindo, juntos, o vínculo com obra teatral e o espaço cultural. À medida que o público se aproxima do universo do teatro sentindo-se parte desse contexto pelo trabalho do mediador, o processo de ensino-aprendizagem desencadeado pela mediação teatral se desenvolve par e passo à necessária

³⁸ O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. (BRASIL, 1998, p. 72-73).

confiança para ambos aventurarem-se ao aprendizado. Reafirmando o objetivo do mediador de que o público aproveite mais do encontro com o teatro e que saboreie sua participação durante a sua experiência estética, mobiliza-o a criar seus próprios vínculos significativos com a obra e a encontrar seus próprios estímulos para se unir a vivência cultural, durante seu percurso no projeto formativo.

Sobre sua habilidade em organizar o espaço: o mediador organiza e propõe um espaço pedagógico de criação teatral na escola e no teatro. Incentiva a produção individual ou grupal; propõe questões relativas à arte teatral, busca “manter vivo o interesse” do público, construindo junto com ele “a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil” (BRASIL, 1998, p. 73). Propicia um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto à paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística. O mediador estimula o percurso criador de cada espectador:

O professor [mediador] precisa compreender a multiplicidade de situações de aprendizagem para detectar, problematizar e ampliar as experiências dos alunos [público]. Cabe ao professor criar atividades para estimular o percurso criador de cada aluno em particular e do grupo, segundo os níveis de competência e as necessidades internas e externas de cada momento singular de criação. (BRASIL, 1998, p.96).

Ele propõe a criação de um espaço cênico e pedagógico na sala de aula ao criar ambientes e situações de aprendizagem na escola, construindo um espaço pedagógico complexo³⁹ (SERRÃO, 2006), ligado aos espaços e acontecimentos antes, durante e depois das atividades de mediação teatral. O mediador atenta-se, portanto, ao espaço cultural da escola onde podem ocorrer projetos de formação de público vinculados aos espetáculos teatrais da cidade; um espaço na escola para “a criação de meios de interação com o público de forma presencial com eventos integrativos ou virtuais [...]” (WENDELL, 2013, p. 40).

Sobre a sua habilidade em instruir e coordenar os jogos: partindo do princípio que a instrução e a coordenação das ações do mediador são intrínsecas à sua orientação didática, vale ressaltar a influência de sua experiência artística e pedagógica na qualidade de sua intervenção:

³⁹ [...] também é importante conceber a sala de aula como um espaço pedagógico complexo, contraditório e privilegiado de atuação do professor, porque o exercício da “atividade de ensino” implica conhecer profundamente os elementos constitutivos do momento de estar em sala de aula como professores e que este momento não se inicia nem tampouco de encerra neste espaço pedagógico. (SERRÃO, 2006, p.47)

[...] Tal intervenção pode ocorrer em vários aspectos dessa atividade, antes e durante o processo de criação artística dos alunos e também durante as atividades de apreciação de obras de arte e de investigação sobre artistas e outras questões relativas aos produtos artísticos. É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em arte quanto de seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as atividades que realizam, para que esse conjunto de dados conduzam suas intervenções e reflexões. (BRASIL, 1998, p. 96)

Considerando que essa ação do mediador não se trata de uma intervenção mecânica que resulte, apenas, em testar o nível de conhecimento imediato do público e servir de técnica de captação da sua recepção, a **práxis do mediador** nos jogos de mediação teatral está focada na produção de um conhecimento vivo e significativo de teatro para mediadores e público e “requer intervenções educativas que orientem o trabalho dos estudantes para a percepção, análise e solução de questões artísticas e estéticas” (BRASIL, 1998, p. 96).

3 PRÁXIS I: O QUE EU APRENDI

Cidade de São Paulo, estado de São Paulo, Brasil, 2004.

Quanta dor. Meu amor.⁴⁰

3.1 Memórias da mediadora ou o que ficou de mais significativo em mim

Em 2004, eu estava no último ano de graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em São Paulo. Tive aulas de estética, história da arte, jogos, improvisação, didática, psicologia da educação, fui estagiária na escola pública e em um centro cultural na quebrada da zona sul. Morava na moradia estudantil. Era atriz da Companhia Artehúmus de Teatro, a qual ocupava artisticamente um banheiro público no Viaduto do Chá com o espetáculo *Evangelho para Lei-gos*⁴¹, contemplado pelo programa de Valorização às Iniciativas Culturais (VAI) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo/SMC.

Soube do edital Formação de Público da SMC por uma amiga da universidade. Inscrevi-me no último dia. Ao ler o edital, me chamou a atenção a possibilidade de trabalhar, contratada pela prefeitura, em um projeto que visava abranger públicos das escolas municipais em torno dos Centros de Educação Unificados, os CEUs⁴². Essa estrutura admirável, com teatros, quadras, piscinas, um misto de parque de diversão, esporte, lazer, cultura, arte, educação. Trabalharia quarenta horas semanais e receberia um pagamento mensal, durante nove meses, maior que o valor de um estágio remunerado⁴³ que uma universitária de Artes poderia receber de um órgão público municipal.

⁴⁰ Letra da música “São, São Paulo” (1968) de Tom Zé.

⁴¹ Dramaturgia e Direção: Evill Rebouças; Cenografia: Osvaldo Anzolin; Figurino: Fabiana Bueno de Castro; Figurino (assistente): Tábata Costa; Iluminação: Edu Silva; Operação de luz: Cic Moraes, Douglas Fernando, Thiago Barboza; Direção musical: Gilda Vandenbrande; Música: Claudia Cascarelli, Eliseu Paranhos. Elenco: Bia Szvat, Bruno Feldman, Daniel Ortega, Gilda Vandenbrande, Leonardo Mussi, Osvaldo Anzolin, Roberta Ninin, Solange Moreno.

⁴² Os Centros de Educação Unificados (CEUs), construídos em bairros mais afastados do centro da cidade, integram o sistema educacional da Prefeitura de São Paulo e são administrados pela Secretaria Municipal de Educação, para o desenvolvimento educacional integral dos cidadãos e cidadãs, em conformidade com os objetivos, planos e políticas estabelecidas para as áreas de educação, cultura, esportes, lazer, recreação e tecnologia. Comportam salas de aula, quadras de esporte, piscinas, biblioteca e duas salas de espetáculos; uma de 450 lugares e outra, experimental, de 150 lugares.

⁴³ Registro a diferença entre o pagamento do trabalho de mediadora teatral de R\$ 1.800, 00 (mil e oitocentos reais) por 40 horas semanais e o pagamento de estagiária remunerado (porque há estágio também não remunerado no período de formação universitária) de R\$ 400, 00 (quatrocentos reais) por 30 horas semanais.

Fotografia 1 – CEU Rosa da China

Fonte: Encontre Sapopemba. Disponível em: <https://www.encontrasapopemba.com.br/sapopemba/ceu-rosa-da-china.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2020.

E não era somente a possibilidade de trabalhar pelo Departamento de Teatro da SMC, com foco em um espaço educacional e cultural recém-inaugurado, o que me encantava. Era a possibilidade de trabalhar com teatro, em um viés comunitário, com artistas os quais admirava. Seria possível unir esses **dois mundos, o da arte/teatro e o da educação pública**, em São Paulo? Universos que me pareciam tão distantes e diferentes entre si.

Durante nove meses, tive outros professores que não o da minha universidade: os orientadores do projeto, professores do curso de Letras e de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Flavio Aguiar, orientador-geral, era da Faculdade de Letras e os orientadores pedagógicos, Luiz Fernando Ramos e Flavio Desgranges, eram da Escola de Comunicações e Artes. O meu trabalho e a minha formação enquanto mediadora se davam em contato constante entre os mediadores – chamados de “monitores” pelo projeto –, os coordenadores de equipe, os orientadores, o orientador-geral e os artistas. Como também em contato com a equipe técnica do departamento do teatro, onde assinávamos nossa nota de empenho (forma de contratação e pagamento mensal de nosso trabalho) e tirávamos dúvidas a respeito da logística do projeto.

Inserida nesta grande engrenagem de uma política cultural e educacional nas dimensões de uma metrópole, observei o quanto era necessária uma organização e distribuição de responsabilidades bem definidas entre nós. Era muito clara a função de cada um no projeto, demonstrando o quanto éramos essenciais para que o projeto existisse. Mais que um cumprimento de horas burocráticas, havia momentos destinados ao aprofundamento investigativo, estético e pedagógico, dos mediadores, com base nas orientações e avaliações

constantes das monitorias elaboradas e efetivadas nas escolas parceiras do projeto. E um papel central de organizador dessas ações e formação dos mediadores era o do coordenador de equipe de mediadores, composta por seis pessoas, realizando o intercâmbio com os orientadores e funcionários da SMC e da Secretaria Municipal de Educação/SME.

No meu caso, o meu coordenador era o Paulo Celestino, ator do Grupo XIX de Teatro, com experiência em teatro de grupo e processos colaborativos. Ele nos coordenou, buscando ouvir nossas experiências, compartilhando-as e organizando-as em pautas e roteiros que balizassem as monitorias de todos os seus seis mediadores, partindo da mesma tríade de espetáculos. A partir dessa equipe, trabalhávamos em duplas nos dias de espetáculo, dias de encontro do público da escola com o espetáculo no CEU, realizando o debate, posteriormente à apresentação. Éramos: Roberta Oliveira e Ivanildo Piccoli no CEU Aricanduva, Sandra Bittar e Airton Renô no CEU Meninos, Daniela Smith e eu no CEU Rosa da China.

Após nos prepararmos enquanto mediadores, entendermos o projeto como um todo; seus objetivos gerais e específicos, discutirmos o material pedagógico elaborado pelos orientadores em anos anteriores, participarmos de debates e oficinas concernentes às orientações do projeto, nos reunirmos em equipe e estudarmos o específico trabalho de monitoria a partir dos espetáculos dos grupos de teatro paulistanos “Agreste” (2004), da Cia. Razões Inversas⁴⁴, “Mire Veja” (2003), da Cia. do Feijão⁴⁵ e “Borandá” (2003), da Fraternal Companhia de Arte e Malas Artes⁴⁶, saíamos a campo para realizar o trabalho nas escolas.

⁴⁴ A Cia. Razões Inversas foi criada em 1990 pelo diretor Marcio Aurelio e pela primeira turma de formandos do curso de artes cênicas da Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP. Entre seus espetáculos, “Agreste” – um manifesto poético e uma fábula sobre ignorância, preconceito e amor incondicional, segundo a Cia. – estreou em 15/01/2004, cumprindo temporada em São Paulo e Rio de Janeiro. Ficha técnica apresentada ao Projeto Formação de Público em 2004: texto de Newton Moreno, encenação e direção de arte de Marcio Aurelio, elenco composto por Paulo Marcello e João Carlos Andreazza, preparação corporal de Lu Favoreto e Marina Caron, fotografia de Leopoldo De Léo Jr., programação visual de Paulo Marcello, direção de produção de Leopoldo De Léo Jr.. Realização da Companhia Razões Inversas. Mais informações disponíveis em: <http://www.razoesinversas.com.br/>. Acesso em ago.2020.

⁴⁵ Sobre a Cia. do Feijão e o espetáculo “Mire Veja”, serão tratados no corpo do texto da tese, adiante.

⁴⁶ A Fraternal Cia. de Arte e Malas-Artes estreou em 2003 o espetáculo “Borandá”, 11º trabalho produzido pelo projeto Comédia Popular Brasileira, criado junto à fundação da Fraternal pelo diretor Ednaldo Freire e pelo dramaturgo Luís Alberto de Abreu em 1993. Em busca de um teatro brasileiro com foco na comédia popular, a Cia. investigou, a partir de sua segunda fase do projeto, a comédia épica. Ficha técnica apresentada ao Projeto Formação de Público em 2004: texto de Luís Alberto de Abreu, direção de Ednaldo Freire, elenco composto por Mirtes Nogueira, Aiman Hammoud, Kalil Jabbour, Edgar Campos e Luti Angelelli, cenário, figurinos e adereços de Luiz Augusto dos Santos, trilha sonora de Kalau, preparação corporal de Julião, assessoria de imprensa de Texto Intermídia, design gráfico de Nori Figueiredo e André Stenico, cenotécnica de Edson Freire, arte de logotipo de Paulo Fradinho, fotografia de Arnaldo Pereira, assistente de cenografia de Fábio Lusvarghi, iluminação de Ricardo Gomes, operação de som por Paulo Almeida, costureira Alice Corrêa, montagem de luz de Crispim, Salvador e Rafael, transcrição de fita por Catarina Rodrigues e realização Fraternal Cia. de Arte e Malas-Artes. Mais informações, consultar o livro digital: NININ, Roberta Cristina. **Projeto Comédia Popular**

“Aí o bicho pegava”. Uma coisa era participar dessa preparação e reuniões na área central de São Paulo, na sede da SMC, na Galeria Olido, lugar que já conhecia e frequentava. Outra coisa era atravessar a cidade até a Extrema Zona Leste, até o CEU Rosa da China ou escolas do entorno⁴⁷, terrenos urbanos, sociais, educacionais e culturais, os quais eu não comumente frequentava. Ou seja, eu não pertencia à comunidade onde iria trabalhar, mas pertencia à mesma cidade e suas contradições sociais.

Fotografia 2 – EMEF Rodrigues de Carvalho

Fonte: Google (2019). Bia Moraes, ago. 2019. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=EMEF+Rodrigues+de+Carvalho&oq=EMEF+Rodrigues+de+Carvalho&aqs=chrome..69i57j0l2.701j0j7&sou=rcid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Ambas as travessias via transporte público, levava-me às escolas municipais que mais pareciam prisões ou quartéis. Ou pareciam fábricas? Nada diferente do modelo de escolas públicas estaduais, em geral, no Brasil. Muros altos e soar do sinal para a mudança obrigatória de disciplinas e professores. Na primeira vez que fui à escola, nos primeiros meses de 2004, apresentei-me aos professores e à coordenação, bem como o projeto, na sala de reunião desses trabalhadores da educação. Afinal, além das monitorias esporádicas, anteriores e posteriores à ida ao teatro do CEU, nos encontraríamos no curso de teatro, quinzenalmente, voltado aos professores participantes do projeto. Não eram todos os professores que participavam do curso, a seleção e organização desses era de

Brasileira da Fraternal Companhia de Artes e Malas-Artes (1993-2008): trajetória do ver, ouvir e imaginar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

⁴⁷ EMEF Álvares de Azevedo, EMEF Ivete Vargas, EMEF Padre Batista, EMEF Queiroz Filho, EMEF Rodrigues de Carvalho, EMEF Rubens Paiva.

responsabilidade da escola. Professor de Matemática, de História, de Arte, de qualquer disciplina, era bem-vindo.

Algo desafiador, para mim, era “encarar” a turma de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Chegar à sala de aula deles, no cotidiano deles, falar com pessoas que eu não conhecia, propor um projeto de teatro, no intuito de convidá-los a participar das monitorias e da ida ao teatro, provocar neles um “certo interesse” e “curiosidade” em assistir aos espetáculos a serem apresentados especialmente para eles. Mostrar o quanto eles eram importantes para que o projeto ocorresse, para que o teatro ocorresse. Sem público não haveria teatro.

Como me aproximar desse público, em tão pouco tempo, para que eu os aproximasse do fenômeno teatral e do teatro onde iríamos viver juntos uma experiência estética? Quantos desse público – professores e estudantes da EJA – nunca foram ao teatro, estrutura física com delimitação palco e plateia, como o do CEU próximo à escola? Quantos nunca assistiram a uma peça de um grupo profissional, com pesquisa estética continuada? Muitos.

Meus primeiros contatos com os professores e estudantes se davam para além das salas de aula. Havia a primeira monitoria com a primeira turma, durante a primeira aula. E, após o fim da segunda monitoria com a segunda turma, durante a segunda aula, tocava o sinal de encerramento do encontro e de saída para o recreio. Nesse momento, havia distribuição de merenda para quem optasse em jantar na escola. Muitos jantavam, inclusive eu. Jantar na mesma mesa dos estudantes provocava olhares curiosos e identificação com “a professora” que havia estado com eles, numa “aula diferente”. Eu percebia que, perante essa relação, havia uma sutil mudança de relação deles comigo. Pareciam menos “desconfiados” e mais à vontade com minha presença, tanto quando jantávamos, quanto nos encontrávamos em sala ou no teatro.

Buscava chegar à escola antes do sinal da primeira aula. Havia dias – eram noites, pois o projeto ocorria com turmas do período noturno – que eu mesma organizava a sala de aula para receber o público para a monitoria. Havia noites que eu era recebida pelos estudantes e o professor da turma na sala, sem organização prévia. Sempre um desafio, aquele frescor de apresentação de teatro para um público desconhecido. Uma apresentação com roteiro estabelecido e ensaiado, sem público definido, mas com a mínima segurança de que há algo para provocar e acontecer entre eles e nós.

“Eu quero ter aula”, disse um senhor e uma senhora. Essa foi uma das frases manifestadas pelo público nas primeiras monitorias. Seja no início do projeto, seja no fim do

projeto, enquanto ocorria a inclusão de novos estudantes participantes às turmas da EJA e, conseqüentemente, às monitorias. Geralmente em um grande círculo com cadeiras, todos sentados, iniciávamos nossos encontros. Era o começo das monitorias para mim, para os professores e para os estudantes da escola. O começo de nossa aventura coletiva, que perpassaria três espetáculos, com direito a encontros, na escola, antes e depois de cada ida ao CEU.

A oportunidade de sair dos muros e cotidiano escolares, com os ônibus cedidos pela SME, parecia animador para os estudantes. Alguns até levavam bebidas e comidas durante o transporte até o teatro. Eu os esperava, ansiosa, no CEU. Era o grande dia. O dia tão esperado – por mim? – para eles sentirem com os próprios olhos – e todo o corpo – aquela experiência que só com o contato com arte era possível sentir. Era chegado o dia em que eu ficaria nervosa para que as ‘coisas’ dessem certo: recepção do público fora do teatro do CEU no horário estipulado, entrada do público e ocupação das cadeiras no teatro, orientação para ida ao banheiro e outras necessidades antes do espetáculo começar e, pronto, focar no que aconteceria no palco. E em nós. Eu os observava. Suas reações, suas identificações e dispersões. Era um “espetáculo” a par(te).

Gostava quando reagiam em momentos que eu esperava que fossem agir. Momentos criados pelos artistas, organizados no espetáculo. E, quando conversavam, comentavam o espetáculo durante a apresentação? Será que os atores percebiam? Não era raro atores interromperem o espetáculo ou o mediador se aproximar do grupo ou do estudante que “causava” um *frisson* além do expectado. Havia ruídos que realmente atrapalhavam o acontecimento teatral e o pacto estabelecido entre o público e os artistas. Outros, evidenciavam o “não costume”, de uma cultura estabelecida, de não falar durante o ato artístico.

“Como era o ritual na missa?” Essa era a analogia que eu fazia nas primeiras monitorias na escola, na tentativa de aproximação com algum aspecto cultural do público que não o culto pela televisão. Primeiro elemento destacado: o teatro, como a missa, era ao vivo, corpo a corpo, em um lugar e horário determinados. Isso diferenciava sobremaneira essa relação presencial necessária em comparação a assistir à televisão. Ou seja, apontava a presença como fato importante para que o ritual acontecesse e o quanto esta presença interferia no ritual. Apoiávamo-nos nas atividades culturais cultuadas pelo público, no intuito de compreender alguns elementos presentes no cotidiano deste que poderiam ser ou não “semelhantes” ao que encontrariam no teatro.

Sentir o público, desde a escola ao teatro. Observá-lo. Seguir um plano de monitoria, “encaixando-o” ao tempo dos estudantes, do encontro. Esse era meu mantra.

Meu contato com os artistas dos espetáculos mediados era constante. Como mediadora, tinha a oportunidade de acompanhar seus ensaios, conhecê-los de pertinho. Um deleite para uma universitária do último ano de graduação em Artes Cênicas que estudava prática e teoricamente elementos do teatro, elementos que ganhavam vida e direcionamento estético no palco. Frequentei apresentações desses espetáculos anteriormente à apresentação no teatro do CEU Rosa da China, acompanhei discussões e experimentações, fiz muitas perguntas a mim, aos artistas, aos meus professores da universidade e procurei compreender o percurso criativo desses artistas para se chegar à obra. Estar próxima dos artistas só foi possível por eles estarem abertos à minha recepção enquanto mediadora e pesquisadora do espetáculo deles. Pois, além dos encontros com os artistas na Galeria Olido/SMC, era convidada a visitar o local onde trabalhavam e acompanhá-los em seus processos de ensaio e criação.

Essa intimidade criada com os artistas, com o processo artístico, com o espetáculo, com o espaço do CEU, influenciava sobremaneira os meus encontros com o público, na escola e no teatro, possibilitando que eu criasse mais intimidade e segurança com o material estético e humano que mediaría. O que desencadeava, também, possibilidade de criar maior aproximação com o público, com a recepção deste perante o projeto e o espetáculo. Houve uma vez em que, antes de assistirmos ao “Borandá”, o público estava agitado em suas poltronas do teatro do CEU. Eu subi no palco e, antes de dizer qualquer coisa, observei que ocorreu um breve silêncio no teatro. Para que quatrocentas pessoas – entre estudantes de diferentes turmas de duas escolas e alguns professores –, em noite animada causada pela ida ao teatro, ficassem em silêncio, o que isso significou senão uma cumplicidade e uma atenção à mediadora que conheciam desde a monitoria anterior? O quão nós – o público da escola e eu – tínhamos construído um vínculo?

Nos dias, nos períodos da tarde, que nos reuníamos para a formação em equipe de mediadores, para mim, era dia de experimentações “produtivas”, intelectuais por meio de debates de textos; reuniões propositivas onde elaborávamos os planos de monitoria, permitindo que nossa sensibilidade também fosse compartilhada e ressignificada ao trocarmos nossos gostos palpáveis e palatáveis sobre o que vivíamos e desejávamos no projeto, nas monitorias.

Era como se instigássemos um desejo de estar ali, em equipe, de estar com e entre os estudantes e os professores no teatro do CEU. Por que atravessávamos a cidade para

desenvolvermos esse projeto? Era simplesmente por ganhar dinheiro (importantíssimo também!)? Era porque acreditávamos no projeto, no encontro, no teatro. Havia um querer participar dessa história. Realizar esse tipo de atividade de formação de público nas escolas e nos CEUs de São Paulo me proporcionou, ao longo do ano, maior percepção de que peça nós, mediadores, éramos nessa grande engrenagem.

Figura 3 – Deslocamento da mediadora da SMC ao CEU

Fonte: Google Maps (2020). Disponível em: <https://goo.gl/maps/R6n3nXt1yzGZNu7q6>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Observação: no mapa, acima, está delineado o itinerário via carro para traçar a quilometragem mais aproximada entre o ponto de partida e o destino final. No entanto, eu saía de ônibus do meu local de trabalho inicial, onde fui contratada e onde realizava os encontros de formação: a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (centro da cidade) para o outro local de trabalho: as Escolas Municipais e o CEU Rosa da China (zona leste da cidade). Havia uma trajetória a percorrer entre a zona central e a zona leste de São Paulo. Esta trajetória, percorrida por transporte público, portanto, era dependente do tráfego do dia. Em média 2 horas, apenas a ida. Dentro do ônibus, eu observava. Havia muitas pessoas; em sua maioria, trabalhadoras e trabalhadores que retornavam para casa. Enquanto eu fazia o percurso inverso, a caminho do meu trabalho.

3.2 Trajetórias estéticas e pedagógicas do projeto e da mediadora

Nos escritos que se seguem, realizarei uma breve e inicial apresentação do Projeto Formação de Público (2001-2004) permeada pelo olhar de seu proponente, o diretor do departamento de teatro, e, posteriormente, secretário municipal de cultura da cidade de São Paulo, Celso Frateschi. A contextualização de uma política pública cultural, via SMC, e educacional, via SME, para a implementação do projeto Formação de Público será evidenciada, bem como a abordagem do público-alvo – professores e estudantes da EJA – como cidadãos, sujeitos de uma atividade analítica e interpretativa. Por meio da metodologia das monitorias – atividades de mediação teatral – antes, durante e depois da ida do público ao teatro do CEU, serão destacados os objetivos do projeto, visando à formação do público como possível agente cultural, multiplicador da atividade de recepção teatral em sua comunidade. Projeto realizado em parceria entre a SME e SMC, discutido e construído conjuntamente, buscou contemplar os objetivos da educação: a formação do educador e do educando com base na introdução à linguagem teatral, a outro modo de ler o mundo.

3.2.1 Origens do Projeto Formação de Público em São Paulo

Em 2001, quando o Projeto Formação de Público teve seu início, o secretário de cultura da cidade de São Paulo era Marco Aurélio Garcia⁴⁸. Durante os dois primeiros anos do Projeto Formação (2001-2002), Celso Frateschi⁴⁹ foi diretor do departamento de teatro da Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e, posteriormente, nos dois últimos anos (2003-2004) do projeto, foi secretário de cultura do município.

Foi um momento muito especial, de vários que eu participei, de algumas políticas públicas... Primeiro, fui convidado para ser diretor do departamento de teatro e a gestão da secretaria era do professor Marco Aurélio Garcia. Ele me pediu um plano de teatro, me pediu o que poderia ser feito. Na época, a ação teatral se limitava a locação dos espaços teatrais que a cidade tinha. Não existia uma política para o teatro. E o Marco, quando entrou junto com o governo petista⁵⁰, tinha um projeto de cidade, um projeto público constituído, e precisaria ser traduzido nas áreas mais

⁴⁸ Na época, Marco Aurélio (1941–2017) era professor aposentado do Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e possuía uma trajetória no Partido dos Trabalhadores (PT) desde a sua fundação.

⁴⁹ Celso Frateschi (São Paulo, 1952). Ator, diretor e autor, um dos fundadores dos grupos Teatro Núcleo Independente, Teatro Pequeno, e Ágora – Centro para o Desenvolvimento Teatral -, de São Paulo. Estreou no Teatro de Arena de São Paulo, em 1980, em Teatro Jornal 1ª Edição, de Augusto Boal. Torna-se secretário de cultura de São Paulo em 2003 (AGÊNCIA ESTADO, 2003).

⁵⁰ Governo Marta Suplicy/Partido dos Trabalhadores (2001-2004).

específicas (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019).

Convidado a apresentar um plano de política pública para o teatro, Frateschi seguiu a orientação de Marco Aurélio na área de cultura, tendo em vista um tripé de ações culturais: facilitar o acesso aos bens culturais à população como um todo; proporcionar espaço e instrumentos para que a população também se manifestasse artisticamente; viabilizar a visibilidade da produção mais independente do teatro, divulgando suas produções artísticas.

A ideia que a gente teve de construir o projeto para o teatro, o Formação, vem desse momento, quando eu era diretor e, depois, se ampliou bastante quando eu fui secretário. [A ideia] Era também ter uma estrutura para o trabalho teatral, que se completava, e que acontecia entre si, organicamente. Quando eu era diretor, ainda, a gente conseguiu aprovar, na câmara, a Lei de Fomento ao Teatro⁵¹, que é uma lei que mudou o panorama teatral, aqui, em São Paulo; principalmente, do teatro independente, do teatro como um todo [...]. (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019).

Nesse contexto em São Paulo, foi proposto pela SMC um programa que envolvia os projetos Formação de Público e Teatro Vocacional⁵² – voltados à difusão de espetáculos e oficinas de formação para comunidades carentes – e a Lei de Fomento ao Teatro. A ideia central foi construir um sistema que desenvolvesse uma base sólida para a atividade teatral de uma maneira sustentável, ampliando o seu público e tendo como alvo o cidadão. O teatro, portanto, nesta gestão cultural, foi visto como uma potente ação para o exercício da cidadania.

Para tanto, visando esse desenvolvimento do teatro na cidade, houve a ampliação de salas de espetáculos municipais e a qualificação de seu uso junto à construção dos Centros de Educação Unificados (CEUs). Por meio de política pública de formação da SMC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), houve o aumento do número de teatros e também do número de público. Um dos fatores essenciais ao crescimento significativo do projeto Formação, portanto, foi contar com “novas possibilidades educacionais” (PERES, 2004), com os CEUs em diferentes regiões da cidade. Onde, no ano de 2001, com dez milhões de habitantes e sete teatros municipais, o projeto alcançou, a partir do final do ano de 2003, mais vinte e um teatros nos CEUs e um público de quase 30% do total de habitantes da cidade de São Paulo.

⁵¹ Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, Lei 13.279/02.

⁵² O Programa Vocacional, existente na cidade de São Paulo desde 2001, tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas em diversas linguagens artísticas.

Com isso, ao longo dos anos do Formação, se consolidou a proposta da SMC de que os artistas do projeto tivessem uma ligação mais direta com o público das escolas, um público não acostumado a ir ao teatro, segundo a manifestação do próprio público aos mediadores, ao longo das monitorias. Propunha-se, então, uma política cultural ‘amarrada’ em frentes que conversassem entre si, realizadas nos CEUs.

Uma proposta de política pública que entendia o cidadão não como um consumidor, mas com direitos. Dentre esses direitos, a cultura era fundamental. Assim, uma visão de mundo, uma visão de estado e de cidade tentava se desenvolver a partir dessas características: liberdade de expressão e facilitação e criação de meios para que essa expressão acontecesse. E foi essa a base de trabalho de acúmulo que a gente teve que permitiu que a gente construísse os CEUs do jeito que foi. (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019)

Durante o Formação, dessa forma, foi possível proporcionar o contato da arte teatral de grupos e companhias da cidade a centenas de milhares de pessoas, abrangendo a comunidade escolar municipal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inscritas no projeto, bem como a comunidade do entorno dos CEUs. O contato com a arte, portanto, não se restringia a assistir ao espetáculo, pois o público era subsidiado por informações sobre as peças e espetáculos através dos mediadores teatrais, anteriormente às apresentações, os quais, consequentemente, conduziam debates entre o público e os atores. Assim, os mediadores contratados pela SMC eram os responsáveis em aproximar a comunidade escolar do entorno do CEU a determinadas obras teatrais oferecidas pelo projeto.

3.2.1.1 A parceria entre a Cultura e a Educação

O projeto Formação de Público só aconteceu pela parceria entre as secretarias de cultura e de educação do município. Essa parceria foi regida como proposta e gestão da prefeitura de São Paulo, buscando uma ‘cidade educadora’, um processo de construção de conhecimentos pelos estudantes, cidadãos, para além das paredes da escola, direcionado pela SME.

Com o propósito de formar público, tanto o apresentando ao teatro – espaço físico – como lhe apresentando o teatro – apresentação artística -, e fazendo com que esta apresentação gerasse no público uma necessidade, uma opção acessível, o objetivo da parceria institucional no Formação foi difundir a arte teatral despertando o espírito crítico do

público da escola e da comunidade, estimulando a criatividade deste para fomentar o prazer em pensar, em se reconhecer como indivíduo único na sociedade⁵³.

[...] como o desejo era aproximá-lo do teatro e ao teatro, modificando ambos para que pudessem conviver no futuro, interessava ao projeto formar o aluno não só pontualmente, para assistir um espetáculo eventual, mas vê-lo como sujeito de uma atividade analítica e interpretativa. Interessava visualizá-lo como um agente cultural também multiplicador, que pudesse ajudar a compor um campo ampliado de exercício da cidadania em relação à cultura e especificamente ao teatro. Isso começaria pela adesão criativa às propostas de atividades do projeto, às propostas e trabalho em sala de aula e na escola e, continuaria pelo contato com os colegas, as famílias, os amigos, o mundo do seu bairro e de sua cidade. Por isso, era essencial que as peças apresentadas para o projeto durante a semana fossem também apresentadas nos fins de semana, abertas ao público. (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p.8)

Pelo viés da SME de São Paulo, a integração ao Formação se deu sob a gestão de Maria Aparecida Peres⁵⁴, com foco nas “novas possibilidades de formação para os educadores e educandos, com o sentido de ampliar o universo de trabalho e a visão de mundo de ambos” (PERES, 2004, p.7). Nesse sentido, o projeto foi discutido e construído integralmente em parceria entre a SMC e a SME, tendo em vista a introdução à linguagem teatral de professores e estudantes da EJA, através dos cursos e oficinas teatrais nas escolas, compostos por atividades que mobilizavam todos em torno dos espetáculos.

[...] o Formação possibilitou a introdução na linguagem teatral de Educadores e Educandos, através de cursos e desenvolvimento de projetos nas unidades escolares, mobilizando todos em torno dos espetáculos, textos, autores, direção, cenografias, músicas, enfim, de uma nova linguagem e possibilidade de ver o mundo e uma significativa aproximação entre as Secretarias Municipais de Educação e Cultura, visto que todo o Projeto foi discutido e, efetivamente, construído em parceria. (PERES, 2004, p.7).

Vale ressaltar a importância dada aos projetos comuns e, ao mesmo tempo, independentes de cada secretaria do município. A parceria, portanto, não se constituiu como uma relação de troca de serviços, apenas, mas foi consolidada a partir de interesses específicos e em diálogo. Manter as próprias buscas, em conjunto, fortaleceu o desenvolvimento do Formação enquanto projeto comum da Educação e da Cultura. Dessa maneira, a preocupação educacional da SMC esteve ligada à função pedagógica de construção do conhecimento específico em teatro pelo público da escola, como de interesse da SME.

⁵³ Diário Oficial do Município de São Paulo, 2004, p.79.

⁵⁴ A cientista social e professora coordenou a elaboração e implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEU) na cidade de São Paulo e ocupou o cargo de secretaria municipal de Educação da cidade de São Paulo entre os anos de 2001 e 2004.

Interessante observar que, o entendimento da SME de que o projeto em parceria proporcionaria compreender o teatro “como uma linguagem para a interpretação do mundo ou uma porta para o mundo” (PERES, 2004, p.7), redimensionou a abordagem da SMC sobre os objetivos iniciais do projeto Formação; uma mudança de seu caráter predominantemente “iluminista” – “de levar a informação até onde não chega” –, segundo Frateschi, investindo, até então, no contato com as produções teatrais da cidade, compreendidas como um bem cultural que a humanidade de alguma forma construiu durante a sua história, para o estímulo ao prazer de que esse contato com a arte poderia proporcionar.

Incorporava-se, assim, mais uma ação do projeto em ampliar a possibilidade de construção de conhecimento artístico, do teatro como um aprendizado específico, trabalhando para que as pessoas assistissem ao teatro de uma maneira que fosse prazerosa – como o teatro exige – mas também que de alguma forma abrisse canais para o conhecimento específico para aquelas pessoas que participassem do processo, explicou o secretário de cultura.

[...] Nós vamos fazer um trabalho artístico, nós vamos ensinar o cidadão a tocar piano. Mas, você pode estimular o cidadão a aprender a ouvir um piano e, talvez, aí tenha a sua função principal da arte. Essa [função] era um pouco o que motivava filosoficamente o Formação. Eu posso desenvolver a arte, não simplesmente desenvolvendo o artista que vai criar a obra, mas eu posso desenvolver o artista que vai receber essa obra. O público é artista ao receber a obra, senão a obra não se realiza. (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019)

A filosofia do projeto, dessa forma, direcionou-se para o público apreciador da arte, para a experiência estética do espectador que exerce sua importante função de completar artisticamente a realização da obra. Como histórica e pedagogicamente foi possível observar, coube à SMC compreender e incentivar a recepção da arte como um aprendizado do ato artístico.

3.3 Peça-chave para a formação do público: o professor da escola

Tendo em vista a formação de um público cidadão e apreciador da arte teatral, ao longo do Formação, a SMC observou o quanto necessário era investir no aprofundamento da formação em teatro do professor da comunidade escolar da EJA. Por mais que exercesse também a função de público, era o responsável pelo engajamento e desenvolvimento do conhecimento em arte junto aos seus estudantes na escola.

[...] logo se descobriu que fazia parte também do nosso público em formação a professora, o professor, e que o projeto seria potenciado se fosse possível estabelecer uma interface de atuação comum com eles e com as instâncias institucionais das escolas. Essa consciência veio a determinar alterações na organização e na prática do projeto [...]. (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p. 2)

Para que o projeto de fato se enraizasse e propiciasse uma Formação⁵⁵, em 2004, a SMC focou também na formação específica do professor; na sua presença, participação e envolvimento no projeto para além das atividades artísticas e educativas desenvolvidas com os estudantes nas escolas e nos CEUs. Projetou-se, assim, a criação de um curso de formação para os professores, tratado a seguir.

3.3.1 Cronologia das ações para a formação do público e do mediador

Para que ocorressem essas atividades artísticas e pedagógicas, em 2004, durante o último ano do projeto Formação de Público, os objetivos e os aspectos gerais foram focados na ordenação cronológica de ações da SMC voltadas à formação dos professores e estudantes da EJA: curadoria dos espetáculos; preparação e acompanhamento dos mediadores pelos orientadores; curso para os professores da escola e as monitorias, também chamadas de atividades de mediação teatral.

Ressalto que todas as ações abordadas, a seguir, foram igualmente importantes, e “a falta de qualquer uma delas comprometeria o projeto como um todo” (AGUIAR, 2004, p.11), bem como a formação dos mediadores teatrais voltados ao trabalho da mediação juntos às escolas e aos CEUs.

3.3.2 Equipe de trabalho da SMC: os orientadores do Formação

Para tal empreitada, foi composta uma equipe de trabalho, contemplando o “lado artístico e o lado acadêmico educacional” do projeto de formação, segundo Frateschi, cujas funções compreendiam: o curador, o coordenador do projeto, os orientadores, os artistas, os coordenadores de equipes de mediadores e os mediadores.

⁵⁵ (AGUIAR, 2004, p.11).

Em 2004, a equipe de curador, coordenador e orientadores gerais do Formação⁵⁶, foi composta por experientes artistas e acadêmicos: Gianni Ratto⁵⁷ na estruturação e curadoria do projeto, acompanhado pelos professores da Universidade de São Paulo (USP), Flavio Aguiar⁵⁸, Luiz Fernando Ramos⁵⁹ e Flavio Desgranges⁶⁰, cujas pesquisas desenvolvidas em âmbito universitário contribuíram para a construção do conhecimento no projeto acerca do teatro e do espectador brasileiro e contemporâneo, no caso, o público da escola pública municipal de São Paulo.

⁵⁶ Nos primeiros anos do projeto, houve a colaboração da professora do curso de letras da USP, Maria Silvia Betti (de 2001 a 2003), além do próprio Flavio Aguiar (de 2001 a 2004).

⁵⁷ Gianni Ratto (Milão, 1916 — São Paulo (2005), diretor, cenógrafo, iluminador, figurista, escritor e ator. Dentre sua vasta trajetória artística no teatro, uma breve contextualização. Na Itália, foi estudante de Artes Plásticas no Liceu Artístico de Gênova, estreando como cenógrafo, em 1946, na peça “O Luto Convém a Eletra”, de Eugene O’Neill, sob a direção de Giorgio Strehler. Juntamente com este diretor e com Paolo Grassi fundou o Piccolo Teatro de Milão, inaugurado com a montagem de “Ralé”, de Máximo Gorki, atuando como diretor técnico e cenógrafo oficial do Piccolo. Trabalhou com os encenadores italianos Vittorio Gassman, Ettore Gianini e Adolfo Celi. Em 1954, veio ao Brasil a convite da atriz Maria Della Costa e do produtor Sandro Polônio, fundadores do Teatro Popular de Arte (TPA) para atuar como diretor de seus espetáculos. Em 1956, foi contratado pelo Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), atuando como diretor e cenógrafo e, durante o regime militar, colaborou com o Grupo Opinião. Disponível em: <http://portais.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/cenario-e-figurino/biografia-de-gianni-ratto/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

⁵⁸ Entre outras pesquisas, o professor Flavio Aguiar investigou os seguintes temas: José de Alencar, Teatro Brasileiro, Teatro Realista, Teatro Século XIX, Dramaturgia Brasileira e Literatura Nacional.

⁵⁹ Entre outras pesquisas, o professor Luiz Fernando Ramos, encenador, dramaturgo e documentarista, realizou estudos em torno da produção teatral de Gordon Craig, Samuel Beckett, Tadeusz Kantor, José Celso Martinez Corrêa e Martins Pena.

⁶⁰ Entre outras pesquisas, o professor Flavio Desgranges escreveu sobre a pedagogia do espectador, a pedagogia do teatro, o ato do espectador teatral.

Figura 4 – Composição: função e proporção de membros da equipe de trabalho do Projeto Formação de Público de São Paulo (2004)

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A pirâmide, acima, mostra as relações proporcionais e de interconexão entre as funções de membros da equipe geral de trabalho do projeto Formação: um curador e um coordenador do projeto, dois orientadores, sete coordenadores de equipe de mediadores e quarenta e dois mediadores. Sendo que, coube a estes últimos, colocar em prática as monitorias, o curso, a projeto pedagógico de formação do público; o contato direto e semanal com a comunidade escolar.

3.3.2.1 Primeira ação: curadoria

A curadoria como escolha das peças a serem assistidas e mediadas é o ponto de partida para que ocorram as atividades de mediação teatral. A curadoria dos espetáculos presentes no Formação, coordenada pelo artista Gianni Ratto, selecionou espetáculos em cartaz ou recentemente apresentados por grupos teatrais da cidade de São Paulo cujos processos de criação eram predominantemente colaborativos, ou seja, de autoria compartilhada⁶¹.

⁶¹ Segundo a pesquisadora Stela Fischer (2003, p.39): “Na criação de um evento cênico, entendemos por *processo colaborativo* o procedimento que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas. Essa ação propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral. Estabelece um organismo no qual os integrantes partilham de um plano de ação comum, baseado no princípio de que todos têm o direito

Pode-se dizer que o marco zero das atividades do projeto está na escolha das peças, entre aquelas em cartaz ou que o estiveram recentemente, apresentadas por grupos teatrais já formados e com história própria. Essa escolha é feita tendo em vista apresentar espetáculos de boa qualidade, com variações de tendências estéticas e propostas de pensamento suficientes para propiciar ao público alvo uma visada ampla e abrangente sobre o teatro que se pratica em sua cidade. (AGUIAR, 2004, p. 11)

A seleção das peças obedeceu a critérios estéticos e pedagógicos, levando em conta a realidade dos teatros dos CEUs e a perspectiva de que cada escola – grupos de professores e estudantes inscritos no projeto – assistiria, ao longo de 2004, a três dos dez espetáculos contratados⁶². Com isso, foram organizadas tríades de espetáculos⁶³ que dialogassem esteticamente entre si e “estabelecessem recortes possíveis de apropriação de tradições teatrais distintas, para que o reconhecimento do fenômeno teatral se desse frente a um leque representativo dos vários estilos e tendências do teatro de hoje”. (RAMOS, 2004, p. 13).

A curadoria, portanto, tinha uma função continuada e não pontual apenas no início do projeto, pois a seleção das peças estava relacionada aos temas e às suas abordagens estéticas trabalhadas com os mediadores durante sua preparação. Esta primeira ação era aprimorada, assim, pelo acompanhamento de debates e seminários avaliativos do Formação. Pode-se dizer, então, que, neste projeto, exercia-se uma curadoria pedagógica, tendo em vista o processo de mediação teatral, a formação dos mediadores e a aprendizagem teatral do público.

Vale lembrar que, em 2001, o projeto escolheu peças brasileiras⁶⁴, montadas por elenco e diretores contratados pela SMC e cujo foco pedagógico se direcionava à iniciação à história do teatro brasileiro. E, perante essa curadoria, Frateschi avaliou o

e o dever de contribuir com a finalidade artística. Rompe-se com o modelo estabelecido de organização teatral tradicional em que se delega poder de decisão e autoria ao diretor, dramaturgo ou líder da companhia.”.

⁶² Para tanto, a Secretaria Municipal de Cultura, através do Departamento de Teatro selecionou 10 (dez) espetáculos teatrais adultos de reconhecida relevância nos cenários cultural e teatral na cidade de São Paulo, que estão circulando em temporada pelos teatros dos CEUs – Centro de Educação Unificado – no ano de 2004 aos alunos do CIEJA, EJA, Ensino Médio e 4º ano do ciclo II do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino” (D.O.M São Paulo, 2004, p.79).

⁶³ Primeira tríade, a das teatralidades brasileiras: *A Casa de Orates*, do grupo Tapa, *A Mulher do Trem* do grupo Os Fofos e *Beijo no Asfalto* da Cia de Marco Antônio Brás. Segunda tríade, de teatralidades contemporâneas: *Biederman e os Incendiários*, da Cia. São Jorge, *Macbeth*, da Fábrica São Paulo e *À La Carte*, da Cia. La Mínima. A terceira tríade, recorte temático em torno da ideia mítica de um sertão, e de temas correlatos como a migração, com os espetáculos *Agreste*, da Cia. Das Razões Inversas, *Borandá*, da Cia. Fraternal e *Mire Veja*, da Cia. Do Feijão. O décimo espetáculo é *Bispo*, criado, encenado e atuado por João Miguel. (RAMOS, 2004, p.13)

⁶⁴ 2001. Espetáculos: *Caiu o Ministério* (texto de França Junior e direção de Ariela Goldmann), *Geração Trianon* (texto de Anamaria Nunes e direção de Marco Antonio Braz), *Pedro Mico* (texto de Antonio Callado e direção de Débora Debois), *Nossa Vida em Família* (texto de Oduvaldo Vianna Filho e direção de William Pereira).

primeiro ano do Formação como um importante diagnóstico da precariedade física e pedagógica das escolas e das dificuldades concretas do professor em se relacionar com seus estudantes⁶⁵, um material determinante para se pensar a atuação da SMC nesse contexto e nos próximos anos.

Se no início a seleção dos espetáculos se concentrou a um breve panorama do teatro brasileiro no início do séc. XX até a década de 1960 e, depois, de comédias clássicas de estética popular, foi, no final de 2002, que a equipe da SMC voltou-se para uma produção teatral da cidade mais engajada a um diálogo contemporâneo com São Paulo⁶⁶. Assim, é possível evidenciar que, mais uma vez, ocorreu uma mudança qualitativa no rumo do projeto, deixando de priorizar o seu lado “iluminista”, segundo o secretário de cultura, caminhando “mais no sentido do fenômeno teatral no que ele tem de mais essencial: sua capacidade de entreter e proporcionar momentos de prazer diferenciado; ao mesmo tempo emocionar, refletir e transcender os limites de nosso cotidiano” (FRATESCHI, 2004, p. 2).

Considerando essas mudanças, a partir de 2003⁶⁷, o Formação começou a contar com a produção dos grupos teatrais da cidade e a prezar por uma parceria mais estreita com o projeto pedagógico da SME e das escolas, olhando mais de perto o público com o qual se queria dialogar e construir um conhecimento artístico. Ou seja, os próprios grupos de teatro da cidade de São Paulo provocavam a equipe de trabalho do projeto a pensar esteticamente sobre o espectador de suas obras.

⁶⁵ Foi uma experiência bastante exitosa, com muitas dificuldades. Muita rejeição, principalmente dos professores. De alguma forma, revelou a precariedade física das escolas, a precariedade da própria relação professor aluno, a própria precariedade também da formação dos próprios professores; muitos tinham certa dificuldade de encarar o debate aberto com o seu aluno. Foi interessante como primeiro passo e diagnóstico daquela determinada situação. (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019).

⁶⁶ 2002. Espetáculos: *A Mandrágora* (texto de Maquiavel e direção de Roberto Lage), *A Farsa do Advogado Pathelin* (direção de Cassio Scapin) e *Birosca-bral* (texto e direção de Tiche Vianna).

⁶⁷ 2003. Período: de 05 de abril a 29 de junho. Locais: Teatro João Caetano, Teatro Paulo Eiró, Teatro Flávio Império, Sítio Morrinhos. Espetáculos: *Auto da Paixão e da Alegria* (Fraternal Cia. de Artes e Malas Artes), *Incrível Viagem* (Cia. Estável), *Hysteria* (Grupo XIX de Teatro), *Birosca-bral* (texto e direção de Tiche Vianna - itinerante pelas escolas municipais). Período: de 12 de agosto a 30 de novembro. Locais: os mesmos do primeiro semestre, acrescentado a Biblioteca Vila Formosa. Espetáculos: os mesmos do primeiro semestre, acrescentado “As Roupas do Rei” (Cia. Bendita de Teatro), “Bzzz...O Retrato de Janete” (Cia. Coisa Boa).

3.3.2.2 Segunda ação: preparação dos mediadores

A preparação e o acompanhamento dos mediadores⁶⁸ pelos orientadores do projeto aconteciam por meio de reuniões formativas realizadas nas dependências da SMC. Essas reuniões, organizadas pelos orientadores, fortaleciam a parceria e envolvimento de toda a equipe de trabalho da SMC: curador, orientadores, artistas e mediadores. Como disse Flavio Aguiar, não bastava a SMC contratar os mediadores, era preciso engajá-los no objetivo central de formar público: “Nós não estamos apenas contratando pessoas, queremos ganhar seus corações e suas mentes para o Projeto” (AGUIAR, Ata Reunião, 2004).

[...] a preparação dos monitores [está] centrada em torno das peças que serão apresentadas, mas também atinente ao conjunto de ângulos que se exige para a percepção criativa do fenômeno teatral. Mobilizam-se percepções em torno dos espetáculos, dos textos dos momentos da história, dos autores, das direções, dos espaços cênicos, dos figurinos, cenografias, musicas, enfim, de tudo o que caracteriza a riqueza e a pluralidade do teatro. (AGUIAR, 2004, p. 11)

Assim, tanto quanto as atividades de mediação teatral, a preparação dos mediadores durante o Formação, em 2004, esteve centrada em torno dos espetáculos a serem assistidos e mediados, bem como do fenômeno teatral em si. No intuito de mobilizar as percepções do mediador acerca do espetáculo e sob a responsabilidade do coordenador e orientadores do projeto, eram discutidos, conjuntamente, temas acerca da história e evolução do teatro, dos elementos teatrais e da encenação dos grupos de teatro parceiros.

3.3.2.2.1 Função dos orientadores e a análise teatral do espetáculo

Ao mobilizar as percepções do mediador em torno dos espetáculos e da criação de seus elementos teatrais pelos artistas, caminhava-se para a elaboração de análises dos espetáculos em foco; análises, estas, imprescindíveis à proposição das atividades de mediação, posteriormente. Para tanto, o orientador do projeto exercia papel central na

⁶⁸ 2004. Mediadores: Airton Renô, Airton Dupin, Alânia Cerqueira, Aline Ferraz, André Blumenschein, Ana Maria Paixão, Antonio Francisco da Silva Junior, Beatriz Borin, Bernadete Alves, Cassio Pires, César Negro, Claudia Alves Fabiano, Clayre Gallizzi, Daniela Smith, Deborah Lobo, Elise Tuma Vieira, Erica Montanheiro, Fernanda de Faria, Francisco Edilson Nascimento Batista da Silva, Gláucia Helena Marcondes, Ivanildo Piccoli, João Antonio Ginko, Juliana Leal, Kely de Castro, Kleber Luis, Ligia Botelho, Liz Mantovani, Luciana Silveira, Marcus de Lima, Maria Aparecida Ruiz, Maira Duarte, Maria Basili, Maurício Novaes, Nany de Lima, Orleyd Faya, Paco Abreu, Pedro Granato, Pericles Martins, Roberta Ninin, Roberta Oliveira, Sandra Bitar, Sandra Pacheco, Sidney Caetano, Tathiana Pedroso, Valter Lagoa, Verônica Mello, Walmir Pavam. Coordenadores equipe: André Blumenschein, Andrea Macera, Dorberto Carvalho, Luciana Rizzi, Paco Abreu, Maria Aparecida Ruiz, Mariana Loureiro, Paulo Celestino, Robson Alfieri.

coordenação das análises e na formação do mediador teatral. Desta maneira, segundo a SMC, atentou-se à contratação de professores universitários para esta função de orientadores do projeto, capazes de embasar as atividades pedagógicas dos mediadores com base em análises estéticas e históricas dos espetáculos.

Orientadores afeitos ao fenômeno teatral e à dramaturgia, de preferência com formação universitária, que tivessem condições de fazer análises e interpretações de caráter estético e histórico que viessem a embasar as atividades do projeto, o debate das peças, a produção do material pedagógico e que ajudassem a desenvolver problemas que surgissem durante o trabalho nas escolas, com os monitores e com os elencos. Essa equipe de orientadores deveria trabalhar de modo integrado entre si e com os demais membros do projeto e deveria se organizar com a curadoria para fazer o acompanhamento e a avaliação de seu desempenho. (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p. 5)

Para o acompanhamento e coordenação dos orientadores nesse processo, os relatórios avaliativos – das escolas, dos professores e dos mediadores – eram os instrumentos de avaliação e diagnóstico, servindo ao aprofundamento do projeto como uma proposta de formação de espectadores em parceria com as escolas, os mediadores e os artistas. Os relatórios quinzenais, portanto, sobre as monitorias e observações dos mediadores sobre cada escola proporcionava a análise do processo de mediação teatral *in loco*, cujos dados auxiliavam no acompanhamento por parte dos coordenadores da equipe de mediadores, dos orientadores e do coordenador geral do projeto, bem como na elaboração da análise final do trabalho⁶⁹. Por meio dessas avaliações e relatórios, repensávamos e organizávamos pedagogicamente nossos passos enquanto mediadores nas escolas e nos teatros dos CEUs.

Ao final do ano, em que cada escola deve ter assistido pelo menos três das dez peças em cartaz, os monitores e coordenadores apresentam uma avaliação do curso e das atividades desenvolvidas. Além de discutir o trabalho das escolas, essa avaliação serve de base também para a discussão das peças que serão selecionadas no ano seguinte. (AGUIAR, 2004, p.11)

Durante todo o ano do projeto, os orientadores acompanhavam as atividades desenvolvidas pelos mediadores nas escolas e nos CEUs por meio desses relatos e das reuniões, buscando aprofundar reflexões e práticas sobre a mediação teatral, oriundas desses encontros. Por conseguinte, o processo todo foi acompanhado por seminários mensais e periódicos durante todo o ano de 2004 – *Oficina de Espectadores: a desmontagem como processo criativo*, *Oficina de Espectadores: formar os formadores* por Flavio Desgranges; *O Brasil e o Teatro: qual dos dois não é mais aquele?* por Flavio Aguiar; *Breve história da*

⁶⁹ (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2004).

“caixa cênica”, ou de como o espaço cênico foi decodificado por Luiz Fernando Ramos – entre os participantes do projeto, em que se discutiam os temas desenvolvidos, propondo-se novas formas de atividade. As reuniões formativas do projeto, assim, além dos mediadores, coordenador, orientadores, curador e agentes das secretarias, também mobilizavam os artistas e o pessoal técnico de cada peça, todos como partes essenciais da execução do projeto em todos os seus aspectos (AGUIAR, 2004).

3.3.2.2.2 O delinear da função dos mediadores

Segundo o Departamento de Teatro da SMC (2003), a formação do mediador e a avaliação das atividades do projeto deveriam ser contínuas. Primeiro, a necessidade de afinar uma equipe de mediadores antes da ida a campo – escolas e CEUs -, envolvendo reuniões formativas entre todos os membros da equipe geral do projeto. Após essa afinação, a ida a campo para realizar o acompanhamento e avaliação constantes do processo como um todo para a ‘reciclagem’ específica do processo formativo e de materiais pedagógicos.

Quando partimos para a primeira fase do projeto, em julho de 2001, tínhamos uma visão bastante empírica e, por que não dizer, ingênua da formação necessária para o desempenho das funções do projeto. Hoje nossa visão se ampliou muito e se consolidou num corpo conceitual e de expectativas bastante sofisticadas [...]. (Departamento de Teatro da SMC, 2003, p. 11)

Nesse sentido, a formação e o trabalho do mediador foram considerados a espinha dorsal do Formação, visando, pois, um mediador que estivesse presente e atuasse em todos os espaços do projeto – nas discussões de orientação na SMC, nas escolas e nos teatros dos CEUs -, conduzisse debates após as apresentações, dominasse leituras aprofundadas acerca do teatro, da dramaturgia, dos estudos críticos acadêmicos, conduzisse análises e interpretações de textos e espetáculos, falasse sobre teatro para um público afeito ou não ao fenômeno teatral e propiciasse com os professores um trabalho criativo com os estudantes da EJA. Observo, a partir desse levantamento, o acúmulo de responsabilidades analíticas e pedagógicas centradas no mediador, exigindo “uma formação e experiência acumulada”, ocupando, uma função de “coringa⁷⁰” na equipe, segundo a SMC (2003, p.6-7).

⁷⁰ Interessante observar que o termo ‘coringa’ empregado pela SMC, atribuindo uma função ao mediador, relaciona-se estreitamente ao personagem Coringa, figura onisciente e presente no modelo dramático de Augusto Boal (1931-2009), quando diretor do Teatro de Arena, apoiado na estética épica teatral que permitia a montagem de peças com elencos reduzidos. A função dramática do coringa, portanto, neste modelo, era alterar, inverter, pedir para uma cena ser refeita, sob outra perspectiva, realizando comentários e críticas no sentido de alertar a plateia para algo significativo. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo620/sistema-coringa>>. Acesso em 20 jun. 2020. Ressalto ainda

Perante esse trabalho do mediador, então, constato a “imprescindibilidade” de capacitá-lo, bem como a necessidade de um coordenador da equipe de mediadores e, consequentemente, das monitorias. Caberia a esse coordenador de equipe, acompanhar o trabalho *in loco* dos mediadores, “contribuindo com observações, em conjunto com os orientadores, com avaliações dos materiais pedagógicos produzidos, procurando aprimorar o desempenho geral do projeto” (2003, p. 6-7).

A visão de Celso Frateschi, secretário de cultura na época, sobre a função do mediador no projeto aponta-o como um artista que se dispunha a trabalhar “na ponta”, ou seja, nas escolas e nos CEUs, com indivíduos que nunca foram ao teatro. Trabalhando os elementos específicos do teatro e do espetáculo mediado, o mediador deveria orientar e preparar o público para a ida ao teatro, proporcionando condições para que este frísse ao entrar em contato com a obra teatral. Ao mediador, era recomendado um “perfil de líder comunitário”, pois, mais que chegar à escola e “fazer uma cena” para os professores e estudantes, deveria “estabelecer vínculo com aquela determinada comunidade”. O mediador, portanto, era “alguém que nos instruía e dava cor e corpo ao processo. O corpo a corpo era muito a orientação dos mediadores, que eram nossos mentores” (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019)⁷¹.

A partir da explanação do secretário, dos documentos do Formação de Público e da minha experiência enquanto mediadora teatral, poderíamos ilustrar a relação entre a quantidade e qualidade do material pedagógico e artístico levantado e trabalhado pelos mediadores “na ponta”, em passagem vertical e aguda pelos coordenadores e, por fim, orientadores do projeto, nesta pirâmide invertida, abaixo. Ressalto que, mesmo com a inversão da figura ilustrativa, os mediadores continuam sendo a base e ponte primordial para o acesso dos orientadores ao público da escola e aos espetáculos apresentados nos CEUS.

que o Coringa, elaborado desde a peça *Arena conta Zumbi*, estreada em 1965, apresenta-se como personagem distanciado dos fatos históricos abordados na peça. Em “Arena conta Tiradentes”, o Coringa que faz a ligação entre os episódios, emoldura as ações dos demais personagens e, com o apoio do coro, articula a trama. Segundo as reflexões de Ribeiro (2018, p. 58), mais “do que um “paulista de 1967”, como explicitou Boal, pode-se dizer que o Coringa se mostra bem mais precisamente como um professor de teatro, paulista de 1967; sendo, neste aspecto, uma figura praticamente decalcada do próprio Boal”. A partir de toda essa contextualização, pergunto: qual a função do mediador teatral?

⁷¹ Informação verbal. Gravação de áudio realizada em junho de 2019.

Figura 5 – Os mediadores continuam a base da equipe de trabalho do projeto Formação de Público (2004)

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

3.3.2.2.3 A equipe de mediadores e a criação das atividades de mediação

Eram nas equipes⁷² de mediadores em que as atividades de mediação teatral eram elaboradas, mantendo a autonomia do mediador em criar seu roteiro de atividades e jogos de mediação, em diálogo com as outras propostas de monitorias de outros mediadores. O processo de troca de análises acerca dos espetáculos e das monitorias dentro da equipe, conduzido pelo coordenador, era o fio condutor das elaborações e das avaliações de cada passo dado em equipe. Os materiais acadêmicos, artísticos e pedagógicos⁷³ sugeridos desde o coordenador geral, os orientadores, o coordenador de equipe e os mediadores circulavam

⁷² Embora eu apresente de maneira abrangente as equipes de mediadores do Projeto Formação de Público em 2004, na tese, focarei minha análise na equipe de mediadores onde atuei como mediadora, coordenada pelo também mediador Paulo Celestino. A equipe, já citada na apresentação do capítulo, era composta por Airton Renô e Sandra Bittar, que atuaram no CEU Meninos; Roberta Oliveira e Ivanildo Piccoli, que atuaram no CEU Aricanduva; Roberta Ninin (eu) e Daniela Smith, que atuaram no CEU Rosa da China.

⁷³ Alguns dos materiais apresentados e trabalhados em equipe: “A arte de saber ler” (2004), de Rubem Alves; Dramaturgias das três peças: “Agreste”, “Borandá” e “Mire Veja”, críticas, entrevistas com os artistas e demais materiais sobre os espetáculos e as companhias; Textos sobre a iluminação, o espaço cênico, a cenografia, a sonoplastia, a formação de um grupo de teatro, entre outros, da coleção *Teatro da Juventude*, editora Secretaria da Cultura – Governo do Estado de SP; Material produzido pelos orientadores do projeto: *O Teatro, A Indústria cultural e a mídia, O texto Teatral: A criação dramaturgica (parte I e parte II)* de Maria Silvia Betti (2003); BENJAMIN, Walter. O narrador (1936) – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1); PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Palavras em jogo. *Textos literários e teatro-educação*. Tese de livre-docência. São Paulo: ECA/USP, 1997.

em debates e práticas entre os mediadores, enriquecidos com suas experiências individuais – artísticas e pedagógicas – dentro e fora do Formação. Esta troca era fundamental, pois emergiam, coletivamente, temas e análises estéticas e pedagógicas acerca do espetáculo, bases para uma estruturação também coletiva de propostas de monitorias; acolhendo e valorizando o repertório dos mediadores em diálogo com os materiais fornecidos pelos responsáveis por essa capacitação em equipe.

3.3.2.3 Terceira ação: o curso para os professores da escola

Além da formação do público na escola – professores e estudantes das turmas da EJA, houve, simultaneamente, a formação específica desses professores⁷⁴ das escolas envolvidas no projeto. Essa formação específica, denominada curso⁷⁵, acontecia nos CEUs, em uma das salas de teatro do equipamento público.

O curso com base no fenômeno teatral, coordenado pelos mediadores e supervisionado pelos coordenadores, para, no máximo, grupos de sete professores de diferentes disciplinas e escolas, abrangia estudos e jogos acerca do espetáculo mediado, tendo em vista elementos cênicos destacados e analisados da encenação. Pretendia-se, assim, que professores da escola estabelecessem uma parceria mais estreita com o projeto, com o processo de formação de espectadores, tanto sua própria formação como a de seus estudantes.

Em uma perspectiva de médio prazo, portanto, o curso visava à formação continuada em teatro, com o intuito de que os próprios educadores assumissem futuramente a mediação pedagógica dos espetáculos. O curso, de maneira geral, foi estruturado seguindo essa orientação: **conteúdo**: elementos de significação presentes na encenação mediada; **objetivo**: motivar os professores “a investigarem, debaterem e apreenderem as possibilidades linguísticas da arte teatral” (DESGRANGES, 2008, p. 79); **metodologia**: prática de jogos de improvisação teatral e estudos dos elementos teatrais.

[...] De maneira que o processo fosse norteado pela experiência prática e reflexiva, estimulando os professores a experimentarem e analisarem as diversas possibilidades de comunicação que o teatro oferece, motivando-os a assumirem-se enquanto espectadores plenos e formadores capacitados. A prática teatral proposta nas oficinas do curso e na frequência aos espetáculos, contudo, almejava

⁷⁴ Como valorização da carreira do professor, a assiduidade e a participação dos professores contabilizavam pontos para a progressão de suas carreiras.

⁷⁵ [...] Teatro – elementos formais, temáticos, diferentes linguagens e formas de expressão, que se dará ao longo do ano letivo em 14 encontros com periodicidade quinzenal nas dependências do CEU ao qual a unidade escolar estará inscrita (D.O.M São Paulo, 2004, p.79).

especialmente criar nos educadores o gosto por teatro, reconhecendo-o como espaço efetivo e prazeroso de produção de conhecimentos (DESGRANGES, 2008, p. 79).

Em material de balanço das ações do Formação, consta que a opção pela capacitação do professor das turmas da EJA, apesar do menor número de escolas envolvidas no projeto (de 2002 para 2003⁷⁶), foi assertiva, buscando mais aproximação ao professor e à sua pedagogia junto à escola⁷⁷. O objetivo do curso, portanto, foi a formação desses professores ao ponto de se sentirem à vontade de incluírem em seus trabalhos e projeto pedagógico atividades de análise, leitura dramática e interpretação de peças de teatro e de espetáculos. Para tanto, a SME realizava uma seleção de grupos de professores e coordenadores pedagógicos que tivessem interesse e motivação real pelo projeto, que estivessem dispostos a acompanhar as ações realizadas e o processo formativo oferecido pela SMC.

Assim, houve uma maior participação da SME ao consolidar essa parceria com a SMC em interface aos projetos pedagógicos da Secretaria e das escolas. Ou seja, mais que relação quantitativa e estatística, a formação dos professores da rede pública municipal esteve na pauta do Formação, aprofundando os laços entre políticas públicas de cultura e educação na cidade de São Paulo. Por meio dessa parceria institucional⁷⁸ almejava-se que os professores, autonomamente, dessem continuidade ao processo formativo nas escolas, os quais definiriam, “através da sua formação e das atividades desenvolvidas com os alunos, a partir da frequência ao teatro, dos debates, da recepção dos materiais pedagógicos e de sua aplicação com os alunos, a continuidade imediata e a posterior do projeto” (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p.8).

A finalidade desse processo é a de que cada escola atingida pelo projeto disponha de um grupo de educadores capacitados a incluir o fenômeno teatral em suas atividades e na prática pedagógica. Quando falamos em “incluir o fenômeno teatral” estamos tomando-o em toda a riqueza e pluralidade que ele contém. Importam aqui tanto ver no teatro a face do entretenimento criativo, inseparável da reflexão crítica e organizada que é capaz de suscitar, quanto a relação igualmente

⁷⁶ Número de escolas e o público total do projeto. Desde 2001 o projeto Formação de Público chegou às escolas municipais e no final do ano de 2003 começou a crescer significativamente. No primeiro ano do projeto, 113 escolas foram atendidas, com um público total de 34.923. Em 2002, houve a participação de 123.7992 alunos e 250 escolas. Em 2003, foram 90 escolas com 136.085 alunos. Ao final de 2004, foram 305 escolas com um público estimado de 257.000 alunos, além do atendimento direto nas unidades escolares de mais de 400.000 pessoas, através de cursos e desenvolvimento de projetos relacionados à linguagem teatral. (PERES, 2004)

⁷⁷ “O numero de escolas atingidas diminuiu, mas a qualidade da capacitação e da formação cresceu” (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p.4).

⁷⁸ A parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), com o Núcleo de Ação Educativa (NAE) e com a escola.

criativa que um espetáculo pode despertar com o espaço em que se apresenta (no caso, a cidade de São Paulo) e a riqueza de uma série outras manifestações culturais disponíveis. A ida ao teatro pode despertar interesse por temas correlatos presentes em exposições, no cinema, em concertos, em práticas desportivas e tantas outras atividades criativas. (AGUIAR, 2004, p. 11)

Portanto, a parceria entre a SMC e a SME buscou ampliar o universo cultural dos professores. Nesse sentido, Frateschi (2019), o secretário da SMC e idealizador do Formação, concordava que os professores merecessem um olhar mais apurado dentro do projeto. Uma formação que não se limitasse aos elementos específicos do espetáculo que iriam assistir. A proposta seria ampliar o universo cultural do professor para que se desenvolvesse enquanto público de diversas linguagens artísticas. Não basta ter um especialista da linguagem teatral na escola, é preciso que o professor da turma de estudantes participantes do projeto também possa oferecer estímulos culturais. Para tanto, o professor “[...] mereceria ganhar muito mais, ter condições para ter mais acesso aos bens culturais. Eu, por exemplo, comecei a ir ao teatro porque um professor, que não era da área de letras nem das artes, era de ciências, sugeria a saída da escola... “Vamos lá ver”, ele dizia... E isso fazia ‘abrir a cabeça’” (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019).

Essa experiência de Frateschi, de assistir a montagens teatrais no período escolar e a importância do professor como estimulador para que essa experiência ocorresse, tornou-se referência para a sua proposição do Formação enquanto projeto cultural e, posteriormente aprimorado, com mais foco na parceria com o professor da escola.

[...] o Formação vem inspirado na minha formação. Eu me lembro de que das vezes que eu fui ao teatro eu estava no meu colégio [...]. Eu me lembro de que, quando eu estava no equivalente ao sétimo ou oitavo ano, de agora, entrou na minha sala de aula uma figura charmosíssima de cachimbo: o produtor da peça *Édipo Rei*, com atuação de Paulo Autran e direção de Flávio Rangel, por volta de 1966 ou 1967. O produtor foi lá vender ingresso e pegar a autorização dos pais e da escola para organizarmos uma turma e irmos ao teatro. Eu me lembro de que foi uma experiência fantástica de prazer e de espanto: o que era isso que estava acontecendo comigo de ver essa peça desse jeito, uma tragédia grega? E foi acachapante. E, depois da peça, tinha um concurso de monografia e de artes plásticas; em que você escreveria uma monografia ou produziria uma obra a partir do que assistiu. Eu não tive paciência e nem interesse de fazer isso na época. Mas, um garoto da minha escola fez um quadro, uma obra... Que, depois quando eu fiquei amigo do Paulo [Autran], ele me mostrou a imagem feita por aquele garoto, guardada desde aquela época. Era bonito... Dois olhos vazados com um raio no meio... Era muito bonita a tradução que o meu colega fez. Voltando à experiência da escola, após a peça teve debate, e foi isso que foi me chamando para o teatro. Fomos ver outras peças. Lembro-me que, na sequência, eu me tornei presidente do grêmio da escola e a forma de organização principal era: eu pegar os ingressos do Oficina e do Arena⁷⁹

⁷⁹ Teatros de grupos paulistanos, referências para a história do teatro brasileiro no que concerne o modo de produção artístico coletivo e engajado às questões políticas nacionais: o Teatro de Arena, fundado em 1953, sendo José Renato um dos seus criadores e diretor artístico (posteriormente, outros integrantes ligados ideologicamente ao socialismo e defensores das liberdades humanas compuseram o quadro do Arena: em 1955,

e vender para os colegas. Era motivo de discussão e conversa entre a gente, depois da peça [...]. (FRATESCHI, em entrevista a Roberta Ninin, em junho de 2019)

A aproximação do estudante da escola com o teatro, muitas vezes, perpassa o professor desse estudante, ou seja, a ação pedagógica e o incentivo daquele que é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Ampliar o repertório cultural do público pode ser o objetivo de uma determinada gestão pública educacional e cultural, e insubstituível é o mediador – o professor – que divulga, que incentiva, que convida, que estimula, que dá continuidade a uma experiência estética que favorece a capacidade humana de se desenvolver integralmente.

No compartilhamento dessa experiência enquanto estudante e mobilizador cultural, Celso Frateschi delineia um caminho do que poderia ser um mediador e sua mediação teatral, ou, nos termos do Formação, um monitor e sua monitoria. O mediador pode configurar-se, além do professor, no produtor da peça, que ministra aula sobre teatro na escola, informando ao público a respeito do espetáculo e dos artistas, bem como aquele que acompanha o público no teatro para fomentar debates e encontros a partir do espetáculo. Mas, ressalto que para exercer a função de mediador como delineado pelo projeto Formação de Público em 2004, não bastava informar sobre o espetáculo ou acompanhar a turma da escola ao teatro, era preciso um planejamento estético e pedagógico materializado nas monitorias de preparação e prolongamento.

3.3.2.4 Quarta ação: monitorias ou atividades de mediação teatral

As monitorias no Formação eram as ações de mediação teatral também denominadas oficinas de preparação e de prolongamento, antes e depois da ida ao teatro do CEU, respectivamente, além dos debates após a apresentação do espetáculo. Como um dos próprios orientadores do projeto mencionou, estas ações educacionais com perspectiva de atuação imediata estiveram voltadas para o ato de leitura dos espectadores (DESGRANGES, 2008).

o grupo Teatro Paulista do Estudantes (TPE) composto Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, Vera Gertel entre outros e, em 1956, Augusto Boal) e o Teatro Oficina, fundado em 1958, por José Celso Martinez Corrêa, Carlos Queiróz Telles e Amir Haddad. Mais informações sobre os grupos, buscar em: MATE, Alexandre. A produção teatral paulistana dos anos 1980 - R(ab)iscando com faca o chão da história: tempo de contar os (pré)juízos em percurso de andança. 2008. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008. ALMADA, I. Teatro de Arena: uma estética de resistência, São Paulo: Boitempo, 2004, 154 p. e PEIXOTO, Fernando. Teatro Oficina. Revista Dionysos, São Paulo, MEC, 1982.

Essas monitorias⁸⁰, portanto, eram constituídas por: uma visita à escola antes do espetáculo, a oficina de preparação; a ida ao teatro para assistir ao espetáculo e participar de um debate com os artistas; e o retorno à escola, a oficina de prolongamento, após a ida ao teatro. Em relação à distribuição de mediadores por monitorias, cada escola inscrita no projeto receberia a visita de um mediador para a realização das oficinas antes e depois da ida ao teatro do CEU e, no teatro, haveria dois mediadores com suas respectivas turmas das escolas – professores e estudantes da EJA – para coordenar o debate com os artistas. Importante enfatizar que, por mais que houvesse dois mediadores por debate, as turmas se sentiam à vontade em manifestarem suas leituras aos artistas, após a apresentação, quando intermediados pelo mediador com o qual estabelecera um vínculo anterior na escola.

3.3.2.4.1 Oficinas de desmontagem: oficinas de preparação e de prolongamento

As oficinas de preparação e de prolongamento – atividades de mediação teatral –, preparadas pelos mediadores, supervisionados pelo coordenador da equipe e acompanhados pelos orientadores do projeto, eram elaboradas em processo coletivo nas equipes, porém, roteirizadas e coordenadas de maneira autônoma e individual pelo mediador responsável por determinadas escolas e público do projeto. Criavam-se, então, diferentes roteiros e propostas de oficinas pelos mediadores com base nos ensaios de desmontagem dos espetáculos a serem mediados, buscando a sensibilização do público para o evento, bem como a estimulação ao exercício de uma leitura mais acurada da obra teatral assistida.

3.3.2.4.2 Ensaios de desmontagem

Os ensaios de desmontagem realizados nas escolas eram compostos por atividades voltadas à exploração estética do espetáculo. Por meio desses ensaios de desmontagem, os mediadores – com contribuição dos coordenadores (do projeto e de equipe) e orientadores – selecionavam linhas de investigação identificadas na encenação e, a partir destas, propunham jogos de improvisação aos espectadores. Esses jogos deveriam se aproximar dos jogos de improvisação dos artistas, desenvolvidos durante a montagem do

⁸⁰ As escolas inscritas recebem a visita de um monitor, que se dirige aos educadores e aos alunos, que irão assistir aos espetáculos. Faz-se uma visita para cada peça que a escola irá assistir. Depois, as escolas vão aos espetáculos. Finda a apresentação, faz-se um debate sobre o espetáculo com o elenco. Dois monitores estão presentes e coordenam o debate. (AGUIAR, 2004, p.11)

espetáculo. Para tanto, ao mediador era proposto que, se possível, acompanhasse os ensaios e o processo de criação dos artistas.

[...] A perspectiva da desmontagem 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. O que 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, 2008, p.81)

Interessante observar que, para Desgranges (2008), esses ensaios de desmontagem proporcionariam a proposição de procedimentos – também nomeados de jogos – com base nos ensaios de montagem do espetáculo, durante as oficinas nas escolas, contribuindo para que o público participante se tornasse apto a interpretar, ou seja, compreender artisticamente o espetáculo quando o assistisse. Tendo em vista que os artistas, ao vivenciarem procedimentos/jogos em seus ensaios de montagem, interpretaram, ou seja, conceberam artisticamente o espetáculo.

Deve-se ressaltar que, nesta consideração sobre os ensaios de desmontagem para a mediação teatral, a ação de interpretar é atribuída duplamente a ambos os sujeitos da experiência estética: tanto aos espectadores como aos artistas. No entanto, com perspectivas e objetivos diferentes: primeiro, o artista concebe artisticamente o espetáculo (interpreta – age) por meio de jogos e, posteriormente, por meio de jogos semelhantes aos realizados pelos artistas, durante as oficinas, o público compreende artisticamente o espetáculo (interpreta – age). Cada um, seja o artista ou o público, exerce uma ação diferente e complementar: conceber e compreender o espetáculo. A atenção, portanto, dessa proposta de mediação teatral está voltada para a proposição de jogos de improvisação observados a partir dos ensaios de montagem dos grupos de teatro, coordenados pelos mediadores.

Com isso, em contextos e propósitos distintos, os ensaios de desmontagem na escola objetivavam pedagogicamente contribuir com a leitura do espetáculo pelo público, com a compreensão/interpretação artística desse leitor; exercício que se aprimoraria após percorrer o caminho das oficinas teatrais antes e depois da ida ao teatro no CEU. Retomando algo evidente, porém essencial pela perspectiva pedagógica da mediação teatral: por mais que os ensaios de desmontagem possam abordar jogos semelhantes aos jogados pelos artistas, as condições – os objetivos os espaços e os tempos dedicados ao jogo – são dissemelhantes. Os artistas, pela sua função social, dominam a linguagem teatral, técnicas e jogos teatrais que

favorecem sua trajetória profissional e dedicação aos jogos de improvisação, diferentemente do público iniciante à linguagem teatral trabalhada no projeto Formação.

3.3.2.4.3 A desmontagem cênica na formação da mediadora teatral

Ao refletir sobre os ensaios de desmontagem no projeto Formação, verifiquei o quanto fundamental foi esse processo para a minha própria formação como mediadora. Ou seja, a minha preparação, anteriormente ao contato com o público, permeava a investigação de jogos e procedimentos realizados pelos artistas, a realização de recortes artísticos e pedagógicos a partir destes jogos e o acompanhamento de ensaios e processos de criação do grupo de teatro.

Para aprofundar esse importante processo de investigação artística pelo mediador, interessante aproximar-se da compreensão do termo ‘desmontagem cênica’, apresentada pela pesquisadora cubana Diéguez (2014). A autora o apresenta como uma prática desenvolvida na “cena latino-americana independente em diálogo com as demonstrações de trabalho dos atores do *Odin Teatret*⁸¹” (p.06). Momentos em que os processos de trabalho dos atores são enfatizados e mostrados; momentos de apresentação performativa e pedagógica:

[...] Tratava-se de atores que não somente apresentavam resultados, mas compartilhavam seus processos de busca, investigação, treinamento e construção, integrando-os em um evento artístico pedagógico. (DIÉGUEZ, 2014, p. 6)

Observa-se que essa prática da desmontagem busca aproximar o público de “processos vivos da teatralidade” ao abordar a pesquisa cênica de atores e de teóricos ao vivo, para além dos espaços convencionais de bibliotecas; evidenciando também outras formas de fazer teatro, que não as institucionalizadas. Pensando no contexto do Formação, pode-se evidenciar outras formas de fazer teatro que não a hegemônica e midiática. Noto que essa

⁸¹ Algumas palavras sobre a origem do grupo dinamarquês Odin Teatret pelo seu diretor e fundador Eugenio Barba (2018, p.08): “Não sou nada mais que um epígono que habita a antiga casa dos antepassados. Apenas fiz uma longa viagem para chegar até aqui. Passei quatro anos na Polônia, mas fiquei trinta meses trabalhando com Grotowski em Opole. Logo depois, em 1964, voltei para a Noruega. Foi em vão que eu bati à porta de todos os teatros de Oslo tentando achar um trabalho. Então, resolvi reunir várias pessoas que também haviam sido recusadas, jovens que não tinham sido aceitos na Escola Nacional de Teatro. Naquela época, a palavra “teatro” evocava um edifício ou um texto. Os jovens que decidiam ser atores partindo do zero, ou seja, que não tinham um lugar onde trabalhar, eram vistos como surdos prestes a tocar uma sinfonia de Beethoven sem instrumento nenhum. E foi assim que fundamos o Odin Teatret”.

reflexão sobre o processo de desmontagem pelo ator assemelha-se ao processo vivido de acompanhamento da pesquisa cênica dos artistas do grupo de teatro pelo mediador.

[...] A força destas demonstrações está nos processos de investigação, acumulação e criação dos atores, em diálogo com seus colaboradores e diretores. São esses caminhos de busca, experimentação, resultados, dúvidas, reflexões, onde se integram saberes culturais, aprendizagens espirituais e intelectuais, riscos corporais e confrontações humanas, que o grupo de artistas decide compartilhar de maneira ampla ou restrita. Por isso, **estas experiências contribuem para desenvolver o horizonte de estratégias poéticas**, colocando em questão os cânones tradicionais, abrem portas, oxigenam os marcos artísticos e principalmente **apresentam novos percursos para aqueles que estudam e refletem sobre a cena**. (DIÉGUEZ, 2014, pp.06-07, grifos meu).

Assim, enquanto mediadora para acompanhar os processos teatrais de grupos de teatro parceiros no projeto e propor uma desmontagem desse processo com os professores e estudantes da EJA, na escola, o meu trabalho pode ser caracterizado como investigativo, que não prezou pela hierarquização e manutenção de um modelo teatral, por mais que se baseasse na montagem de um espetáculo específico. O ensaio de desmontagem como mediação teatral, portanto, contribuiu na abordagem prática de revelação da existência de diferentes processos e formas teatrais.

[...] desmontar processos teatrais coloca em discussão de valor o sistema estrutural ao submetê-lo ao olhar dos outros sem pretender perpetuar modelos, colocando no terreno da discussão a consistência dura das categorias, das poéticas e dos sistemas fechados de valorização e pensamento. Trata-se de processos mais próximos às imersões investigativas, aos acasos e pequenos resultados e de maneira alguma pretendem totalizar a experiência criativa [...]. (DIÉGUEZ, 2014, p.8)

No Formação, ressalto que os jogos presentes na mediação teatral – nos ensaios de desmontagem na escola – eram também oriundos da observação do processo de criação dos artistas pelo mediador. Os jogos de improvisação propostos, portanto, buscavam se aproximar dos mecanismos provocadores da teatralidade do espetáculo mediado; jogos que poderiam evidenciar a complexidade poética e técnica dos artistas.

Assim, compartilho que o processo de desmontagem, como lugar da investigação cênica, contribuiu para o meu processo de formação como mediadora e de elaboração da mediação teatral no Formação. Pois, ao colocar em discussão a ideia da arte e do teatro nos ensaios de desmontagem a partir da criação dos artistas, foi colocada a possibilidade de criar um lugar instigante de situação de aprendizagem teatral. Ao tornar visível algum procedimento ou jogo detonador de alguma ação cênica do espetáculo, pude aproximar ainda mais o público do artista, o processo de concepção da cena à experiência estética do

espectador jogador; a interpretação – concepção artística – do artista à interpretação – compreensão artística – do público.

Desse modo, observei que o mediador, mesmo não sendo o artista de determinada montagem teatral a ser mediada, ao propor uma desmontagem da representação do espetáculo, pode propor jogos semelhantes à investigação cênica dos artistas, aproximando os exercícios de criação realizados por quem concebe a obra a aqueles que a interpreta, o público. Enquanto um joga ao interpretar em cena, nos teatros dos CEUs, o outro interpreta a cena, ao jogar teatro, nas salas de aula da escola.

3.4 Afição da metodologia de trabalho no Formação

Respeitando as experiências acadêmicas, artísticas e pedagógicas individuais dos mediadores do projeto, a SMC constatou a necessidade de se desenvolver uma metodologia de trabalho que orientasse o conjunto dos mediadores e lhes desse um sentido comum. “A primeira observação mostra a necessidade de se abandonar a concepção de que as pessoas expostas ao projeto e suas atividades são “páginas em branco” na qual “inscrevemos” uma primeira percepção do fenômeno teatral” (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p.13). A partir dessa observação, reflito: seria possível realizar um projeto de formação de público visando à construção dialógica e coletiva de conhecimento teatral, a metodologia da mediação teatral, tendo em vista a concepção de que o público são páginas em branco? Fazendo uma referência e crítica à relação entre educador/mediador e educando/público do ponto de vista da educação bancária⁸² (FREIRE, 1987), onde o primeiro é o detentor do saber e, o segundo, uma tábula rasa a ser inscrita pelo mediador, foi primordial compreender a necessidade de se estabelecer vínculos entre o mediador e o público da escola no processo de mediação teatral. Senão, tenderíamos a uma ação contrária aos princípios do projeto Formação de Público e, conseqüentemente, contrária aos objetivos da parceria com a SME de exercitar a cidadania e a aprendizagem da linguagem teatral, a qual possibilita o exercício autônomo de realizar outras formas de leitura de mundo.

⁸² Ponto de vista da educação bancária: “O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; [...] o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (FREIRE, 1987, p.34).

Ressalto que esse objetivo comum da parceria institucional, orientado pela SMC (2003, p.13) e materializada na estrutura da monitoria, sofreu importantes alterações metodológicas com a orientação pedagógica do professor Flavio Desgranges, o qual propôs essa modalidade de mediação teatral: as oficinas teatrais com caráter de ensaios de desmontagem antes e depois da ida ao teatro no CEU.

Com foco nos jogos e procedimentos realizados pelos artistas em ensaios e em cena, captados pelos mediadores, a monitoria deveria trabalhar a sensibilização do público para o espetáculo e para a experiência estética enquanto jogador e criador de leituras da cena, além de proporcionar discussões acerca dos pontos temáticos do espetáculo que despertassem atenção do público.

A proposta pedagógica da monitoria de apresentar “através da leitura dramática ou outra forma, uma cena da peça, para gerar expectativa e interrogação” (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p.13), era de despertar interesse do público no fenômeno teatral, buscando que ele próprio apurasse suas questões acerca do espetáculo assistido e de sua vivência como espectador. Dessa maneira, tal proposta, mesmo anterior às oficinas de desmontagem presentes no ano de 2004, já apontava o caminho da mediação teatral no Formação com foco na introdução aos aspectos estéticos do espetáculo, explorando outras formas que não a expositiva e teórica.

Lembrando que, os momentos de monitoria em formato de debate após a apresentação dos espetáculos no CEU eram considerados o ápice de todo o processo de mediação teatral, de ampliação da percepção do espaço cênico e do fenômeno teatral pelo público, desenvolvendo a noção de que são possíveis várias abordagens dos mesmos problemas, com diversos estilos e propósitos⁸³.

3.5 A parceria com os artistas

Considerando, pois, as produções teatrais de grupos da cidade, buscou-se por artistas afinados com a natureza do projeto; grupos e companhias cujos artistas tivessem uma trajetória e propostas estéticas próprias. Caberia a eles, também, acompanhar o trabalho de orientação e a avaliação do projeto como um todo, não se atendo especificamente às apresentações nos CEUs. Com isso, foi importante “que eles se sentissem membros efetivos

⁸³ [...] Esse objetivo deveria ser alcançado via monitorias realizadas nas escolas, entre monitores, professores e alunos, acompanhados pelos coordenadores e orientadores do projeto. (Departamento de Teatro da SMC 2003, p.13).

de uma equipe de trabalho da SMC, compreendendo que a função deles deveria ir além do apresentar o espetáculo”. (DEPARTAMENTO DE TEATRO, 2003, p. 6).

3.5.1 Parceria com a Cia. do Feijão

Entre os artistas e grupos teatrais parceiros do projeto, a Cia. do Feijão foi um dos grupos de artistas a se engajarem no projeto, pois, além de contar com a estrutura do poder público, cumpria um de seus interesses: apresentar em lugares onde geralmente não ocorriam apresentações teatrais financiadas pela SMC, lugares distantes dos centros culturais já instituídos da cidade:

[...] entre os pilares da Cia. do Feijão, desde a sua criação, está a intenção de levar o teatro a lugares aonde normalmente ele não chega. Então, estar no projeto [Formação de Público] foi uma das materializações dessa intenção. E, neste caso, amparada pelo suporte do poder público; experiência determinante e diferente de nossas outras iniciativas, mais autônomas, de como sempre fizemos⁸⁴.

Ressalto que a Companhia do Feijão, nomeada pelos próprios integrantes como grupo teatral estável, é atuante na cidade de São Paulo desde 1998⁸⁵. Sua pesquisa cênica, focada no trabalho do ator em processos de criação em equipe, parte de temas sobre a diversidade da realidade brasileira, observando-a diretamente por meio da literatura e das memórias históricas e de pensadores do país. Seu trabalho de criação, formação e compartilhamento de pesquisa pode ser continuado pelas iniciativas, entre outras, de financiamento público como pelo Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo.

⁸⁴ PESSOA, Z. E.. **Pilares da Cia. do Feijão** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por rocrisninin@yahoo.com.br 17 ago. 2015.

⁸⁵ Informações disponíveis em: <http://www.companhiadofeijao.com.br/a-companhia/63-2/>. Acesso em ago. 2020.

Fotografia 3 – Atriz Vera Lamy, em “Mire Veja”, da Cia. do Feijão (Abril, 2003).

Fonte: Cia. do Feijão (2008). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/companhiadofeijao/5690392686/in/album-72157626528322033/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

3.5.2 Análise do espetáculo “Mire Veja”

Desde a preparação do mediador, ocorrem estudos da sinopse e da dramaturgia, do material de pesquisa do grupo de teatro disponibilizado pelos próprios artistas; estudos de análises dos espetáculos realizadas pelos orientadores do projeto, culminando na realização da análise do mediador a partir de sua experiência como espectador do espetáculo e membro de uma equipe de mediadores em constante diálogo e aprendizagem coletiva sobre a mediação teatral.

Entre as tríades destinadas ao CEU Rosa da China e à equipe onde atuei como mediadora, o espetáculo *Mire Veja*⁸⁶ da Cia. do Feijão foi estudada e trabalhada por nós. O quinto espetáculo da Cia., cuja estreia ocorreu em março de 2003 no Teatro Paiol, em Curitiba/Paraná, foi resultado de livre adaptação do romance *Eles eram muitos cavalos*⁸⁷, de

⁸⁶ Ficha Técnica apresentada ao projeto Formação de Público: direção e dramaturgia: Pedro Pires e Zernesto Pessoa. Elenco: Eric Nowinski, Fernanda Rapisarda, Graciana Magnani, Jonas Golfeto, Petronio Nascimento, Vera Lamy e acrescento *Fernanda Haucke*. Direção musical: Julio Maluf. Cenografia: Petronio Nascimento. Figurinos: Marina Reis. Iluminação: Marinho Piacentini. Fotografia: Flavio Pires. Realização: Cia. Do Feijão.

⁸⁷ [...] Luiz Ruffato, ao inserir múltiplas referências a objetos de consumo como índices de realidade, enfatiza a presença constante e inescapável da cultura de consumo no dia a dia de grandes centros urbanos brasileiros

Luiz Ruffato, por Pedro Pires e Zernesto Pessoa, resultado de pesquisa de linguagem teatral do Feijão sobre o ator-narrador, que se tornou foco dos jogos de mediação teatral criado para a monitoria desse espetáculo.

[...] Dura e terna homenagem da Companhia do Feijão a São Paulo descalça, sedutora e temerosa pelo dia após o outro. [...] a Cia.] chega ao ápice, com um buquê de flores do caos urbano. [...] Pequenas epifanias urbanas. [...] estabelece o painel da sobrevivência em São Paulo. [...] Um teatro de enormes recursos: os atores da Companhia do Feijão. (COELHO, 2003) ⁸⁸

A partir da análise crítica de Sergio Salvia Coelho sobre *Mire Veja* é possível imaginar quem é a personagem posta em cena pela Cia.: a cidade de São Paulo, pelo exímio trabalho dos atores em contar diversas histórias abrangendo o contexto de desigualdade social da metrópole. Os atores narraram por meio de objetos e de seus próprios corpos todo o cenário visual e social do espetáculo.

Na análise⁸⁹ de um dos orientadores do projeto, Luiz Fernando Ramos, compartilhada com os mediadores durante as reuniões formativas na SMC, a base literária do espetáculo, a sua forma lúdica e minimalista de encenação épica, bem como a recepção do público foram abordadas. Segundo Ramos, em *Mire Veja*, o público foi convidado “a ver no escuro, com a imaginação”:

O espetáculo da Cia do Feijão *Mire Veja*, criado a partir do romance *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato, contrapõe um olhar de estranhamento para a metrópole, que interrompe os fluxos habituais e experimenta um novo modo de percebê-la. É uma coleção de narrativas dos habitantes de uma cidade grande, e apresenta, dentro de sua sobriedade cênica, um grande potencial de comunicação com o público. É também uma brincadeira com olhares distintos: o olhar para dentro e o olhar para fora, o olhar que inclui e o olhar que exclui, o que está cego e o que vê. O espectador é estimulado a ver no escuro, com a imaginação, refazendo roteiros pela cidade. **Uma espectadora fez o seguinte comentário: “é como ver São Paulo de cima, mas sem o telhado das casas”**. Nesse sentido apresenta-se uma forma lúdica e minimalista de tratamento da temática do homem brasileiro em suas relações com o território da cidade. (RAMOS, 2004, p.13, grifos meu)

Interessante enfatizar que Ramos (2004) fez referência ao comentário de uma espectadora da turma da EMEF CEU Rosa da China⁹⁰, turma onde fui responsável pela monitoria. Espectadora, esta, estudante da EJA que continuou o exercício de análises do

como a cidade de São Paulo, onde se passa a narrativa. Tais referências a mercadorias aparecem no texto não como metáfora de uma força alienante que atua sobre consumidores irracionais de um determinado grupo social, mas, sim, como um marco de experiências de um número variado de indivíduos, criando identificações, bem como reforçando divisões sociais. (BEZERRA, 2016, p.177)

⁸⁸ Sergio Salvia Coelho / Folha de S.Paulo – folha ilustrada página E1 – São Paulo, quinta-feira – 17 de abril de 2003 - *Mire Veja* - Montagem mergulha público no silêncio dos excluídos. <http://www.companhiadofeijao.com.br/wp-content/uploads/2011/05/MIRE-VEJA-cr%C3%ADticas1.pdf>.

⁸⁹ Ramos compartilhou de suas análises durante o ano de 2004. A publicação é de final de 2004.

⁹⁰ Registre a leitura da espectadora da EMEF CEU Rosa da China no dia do debate.

espetáculo desde o orientador que preparou o mediador e que preparou as atividades de mediação teatral e que acompanhou a espectadora no teatro; um encadeamento de análises e vivências, evidenciando a sua própria leitura sobre o espetáculo *Mire Veja* e a sua maneira de expressá-la a partir do seu repertório cultural.

3.5.3 Ensaios de desmontagem na escola: breves notações

A partir das minhas anotações presentes em meus relatórios, busquei a reconstituição dos encontros de mediação teatral na EMEF CEU Rosa da China, com duas turmas da EJA; rememorando as três etapas de formação do público: as oficinas de preparação, os debates após a apresentação no teatro e as oficinas de prolongamento. Para tanto, houve o esforço em relembrar e compartilhar com o leitor desta tese as instruções, roteiros e detalhes das atividades e jogos de mediação elaborados a partir do espetáculo *Mire Veja*.

3.5.3.1 Primeira etapa: oficina de preparação

Ou ensaios de preparação ou monitoria de aproximação. Mantinham o foco na temática e em alguns elementos cênicos destacados pelas análises do espetáculo realizadas pelo mediador e serviam de aproximação prévia do público com o universo cênico da encenação. Nas palavras de minha equipe de mediadores, o objetivo geral da monitoria de preparação era:

[...] ‘preparar o espectador’ para o espetáculo. Mas, o que significa preparar? Preparar o espectador para estar presente (com sua atenção, seu corpo, sua imaginação, sua história, seu olhar). O que se quer do espectador é a sua ‘presença atenta’. Realizar atividades que reafirmem a necessidade de uma postura diferenciada para assistir ao espetáculo. Um reparar nas coisas, um silêncio, uma disponibilidade, uma certeza de que a peça se completa no espectador e não no palco. Reforçar a importância deles como criadores também. Percepção de que o teatro é um jogo – *do qual ele também faz parte*.

E o objetivo da monitoria de preparação planejada pela equipe a partir do espetáculo da Cia. do Feijão era: que o público narrasse, que se reconhecessem como **narradores**.

PRÓLOGO de *Mire Veja*
(atores na plateia desde a entrada do público; nunca saíram de cena)
Narrador

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, no mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. A gente vive, alguma vez raciocina, sonhar, só, não. O senhor sabe o que o Silêncio é? É a gente mesmo demais. É onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Está em toda parte! É do tamanho do mundo... Lhe falo do silêncio, de um sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe. Posso me esconder de mim? Lembro e deslembro. Começo! Mas... O senhor deve de ficar prevenido: esse povo diverte por demais com a baboseira! O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção. Foi um fato que se deu, um dia, se abriu o primeiro.

ABRIL⁹¹

Teia-cidade-teatro

Tecer junto

CEU Rosa da China. Primeira turma. Na sala de aula, eu apresentei o Projeto: *Para que [nós, SMC] viemos? Amanhã acontecerá uma peça...* No intuito de abordar um dos temas da peça – a relação dos participantes com a cidade, com a grande metrópole -, minhas perguntas continuaram: *Onde vocês moram? Onde nós moramos? O que fazemos todos os dias? Qual o nosso cotidiano? Como é nossa vivência nessa metrópole?* Eu iniciei uma ação: um rolo de barbante foi passado de um a um, em diferentes pontos da roda. *Diga seu nome e uma palavra que retrate a cidade para você. Algo que você vê, ouve, diz no seu dia-a-dia. No dia de hoje, por exemplo!* O barbante foi tecido por cada um, formando uma grande teia: a teia da cidade. A orientação durante esse jogo foi deixar a teia bem esticada, enquanto o rolo de barbante fosse passado. A teia estava tecida! *Quais relações há entre a teia e a cidade? Pode ser de fios elétricos, de telefones, de ruas, de bairros,* os estudantes comentavam. Eu pontuei: *Percebam a relação entre cada ponto da cidade... Para que esta teia/cidade exista, se constitua, são necessários personagens atuantes... Nós? Somos os pontos que mantêm esticado o barbante. Não podemos deixar afrouxar!* Terminado esse processo, eu os instruí: *Quando eu contar até três, todos soltam, juntos, a teia-cidade.* A teia de barbante desenhava o chão. Posteriormente, os estudantes foram orientados a formarem pequenos grupos. Deveriam contar um ao outro o porquê escolheram aquela palavra/imagem

⁹¹ Data: 28 de abril de 2004.

sobre a cidade, compartilhar o significado dessa palavra no seu dia-a-dia em São Paulo. Eu também contei: *Minha palavra foi 'trânsito'. Peguei o [ônibus] Parque São Roberto e demorei três horas para chegar ao CEU [Rosa da China] ...!* Em grupos, eles compartilharam suas imagens e elegeram uma pessoa para contar à turma: o narrador. Palavras mais recorrentes: trabalho, estudo, violência. Houve participantes – narradores – que preferiram contar sentados em seus lugares e houve participantes que preferiram contar de pé. Ao final de cada contação, todos bateram palmas. Esta não era uma orientação. Retomando a ida ao teatro do CEU, eu comentei: *Bem, lembrando que além de compormos a teia-cidade, o teatro também se constitui como a nossa teia, de um trabalho coletivo... E, amanhã, ocorrerá a apresentação de teatro mais o debate, em sequência. Depois da apresentação, qual será a imagem de vocês sobre o espetáculo?* A reflexão sobre a diferença entre o teatro e a televisão se instaurou no final do encontro, onde o Seu Brás, um dos estudantes, comentou: *A TV também pode ser ao vivo, por isso é importante saber como eles [os artistas] fazem... E nós, somos os anônimos, observadores.* E, com intuito de ‘recapitulação’ dos jogos e comentários da turma, observei: *A brincadeira, amanhã, será no palco... Serão fatos de nossas vidas? Vida deles [dos artistas]? De quem? Quem eles representarão em cena?*

Sobre a experiência estética proporcionada em *Mire Veja*, a “experiência prática do despedaçamento e da separação” comentada pela crítica Mariângela Alves de Lima, trabalhei a fragmentação sonora e de narrativas na monitoria:

A Companhia do Feijão tem mostrado a determinação de propor, através dos seus espetáculos, que **prestemos atenção nas pessoas, nos objetos e nas relações entre eles**. Parece óbvio, mas um dos paradoxos da modernidade é o de nos forçar a totalizações. Diante da **experiência fragmentada** ou da ilimitada abertura para o cosmo, a cultura se esforça para abarcar as coisas por meio de abstrações. Com uma paciência verdadeiramente filosófica, esse grupo teatral vem mostrando que para reconstituir um todo é preciso atravessar a experiência prática **do despedaçamento e da separação**. (LIMA, 2003) ⁹²

Imagem e Som

Uma composição (lado a lado)

⁹² Mariângela Alves de Lima / O Estado de S.Paulo – sexta-feira 20 de junho de 2003, caderno 2 Teatro, D11, ‘Mire Veja’ impõe a crueza do cotidiano e agrada. <http://www.companhiadofeijao.com.br/wp-content/uploads/2011/05/MIRE-VEJA-cr%C3%ADticas1.pdf>.

CEU Rosa da China. Segunda turma. Eu propus à turma que cada um dissesse seu nome e sua palavra sobre a cidade de São Paulo, sem tecer a teia com o barbante. Nessa roda inicial, o foco foi a observação de seu ‘vizinho’, do seu colega do lado, enquanto este dizia. Em grupos, compartilharam o porquê gostaram de São Paulo. Os narradores foram escolhidos entre os grupos e posicionaram-se em círculo, no centro da roda. Eu, como regente de uma orquestra, regi as histórias contadas, fragmentando-as. Posteriormente, todos sentados nas cadeiras, novamente, emitiram sons que consideravam característicos da cidade, criando uma composição sonora de São Paulo. Devido à descontração total da turma, solicitei que ficassem em pé e fechassem os olhos. A descontração continuou. *Em trenzinho, um tampe, com suas próprias mãos, os olhos do colega da frente. Continuemos nossa sinfonia!* Sons, falas, meus e dos estudantes atropelavam-se; um caos, São Paulo. *Que ambiente é esse? Será que só há caos em São Paulo? O silencio, o nosso barulho, em casa, atrapalha o vizinho? Até que ponto nós constituímos a composição sonora da cidade?* Sentados, foi o momento do ‘passa a caneta’. *Esse objeto pode ser transformado em o que quisermos. Que objeto do dia-a-dia na cidade essa caneta poderia ser?* Escovas, pentes, vassouras... *Vocês viram? Imaginaram? Como?* Pelos gestos, responderam... A importância da observação dos gestos para se expressar; compreender a si e o outro foram reafirmados pela turma. Seguindo o ‘script’ de provocações do Projeto, indaguei: *Qual a diferença entre o teatro e a televisão?* Comentaram: *O teatro é ao vivo e a cores, há mais participação; O teatro é pago; O público é importantíssimo; troca, escuta, observa até a respiração do ator... O espectador não é passivo.*

3.5.3.2 Segunda etapa: ir ao teatro, assistir ao espetáculo e debater com os artistas.

Para acontecer esse segundo momento, após oficina de preparação, parte-se do pressuposto que há a construção de uma relação entre o público da escola e o universo cênico do espetáculo, de instigação do interesse em olhar e escutar o jogo da cena, o que perpassa a integração do mediador com o seu grupo de espectadores por meio do trabalho de mediação teatral realizado. Desse modo, quando o público assiste ao espetáculo e percebe os momentos necessários de escuta da cena, é possível ouvir um silêncio não impositivo desde a plateia, pois não há uma obrigação de se estar ali – no teatro e naquela relação estética -; há um acordo, primeiro, entre o público e o mediador e, posteriormente, entre o público e os artistas.

Como possibilitar que os espectadores percebam a hora de falar e a de silenciar? O silêncio pode ser também considerado como uma conquista, nem imediata, nem

evidente. E que, portanto, não pode ser imposta. A imposição do silêncio, em geral, se torna muito pouco produtiva para as ambições de um projeto de formação de espectadores. [...] Ressalte-se especialmente que a atitude concentrada destes espectadores na sala – e isto estava claro para nós – não se relaciona somente com a atuação dos artistas, mas com a importante ação desempenhada pelos monitores (ou mesmo pelos professores, a depender de quem organize os procedimentos de mediação), na preparação e sensibilização para o encontro. Podia-se notar que uma monitoria tinha sido bem feita na própria realização do espetáculo. (DESGRANGES, 2008, p. 79)

Importante notar e complementar esse registro sensível e atento, acima, de um dos orientadores do Formação de que a monitoria não era realizada apenas na escola, ela ainda continuava a todo o momento de encontro do mediador com o público no teatro do CEU. A presença do mediador junto ao público no espaço – na escola e no teatro – fazia e faz diferença. É ele quem recebe o público no espaço cultural e realiza uma fala inicial antes da apresentação. Durante o espetáculo, portanto, o mediador está atento ao que acontece no entorno e ao que acontece com o público durante a sua recepção do espetáculo.

Após a apresentação do espetáculo, ocorre o debate entre artistas e o público, coordenado pelo mediador. É o momento em que a formação do artista e o processo de montagem do espetáculo também são levados ao palco, proporcionando uma maior proximidade entre público e artista. Estes, sentados no palco, de frente para a plateia, compartilham sua trajetória de criação e respondem a perguntas e comentários acerca do espetáculo.

ABRIL⁹³

Mirar o teatro

Ver uma casa sem telhado

EMEF CEU Rosa da China. Turmas da EJA. Logo após a apresentação, estimulados a compartilharem suas imagens e palavras a partir do espetáculo assistido, alguns estudantes comentaram desde aspectos temáticos e estéticos do espetáculo, inclusive, trazendo à tona questões já levantadas na oficina de preparação acerca da diferença entre o teatro e a televisão. Análise do público, suas palavras e imagens: *São Paulo, uma casa sem telhado* (IMAGEM POÉTICA); *Um estudo em miniatura* (ANALOGIA); *Passeio por São Paulo, pelo centro*; *Médico e ética* (PERSONAGEM); *Conta a realidade, a verdade, como o*

⁹³ Data: 25 de abril de 2004.

rap (ESTÉTICA ÉPICA); Identificação (ÉPICO); Teatro é diferente da televisão porque teatro tem maior emoção, participação (FENOMENO TEATRAL); O ator empresta o sentimento para o personagem (FENOMENO TEATRAL).

Para instigar o processo de criação do espectador no seu momento de elaboração e manifestação pública, por meio da fala, de sua leitura sobre a obra teatral assistida – sobre determinada cena/ elemento cênico – o mediador e o artista devem estar atentos e abertos ao diálogo com o espectador, ao seu processo de criação e aprendizagem artística. Afinal, até aquele momento, no teatro, quem estava em evidência – iluminados pela luz do teatro – era o artista.

Após a apresentação dos espetáculos, integrantes do grupo teatral colocavam-se no palco para conversar com os espectadores, a quem era proposto que fizessem questões ou comentários sobre a encenação. Dois objetivos principais poderiam ser ressaltados pelos artistas – que aqui precisavam posicionar-se como educadores – e pelos monitores, que mediavam este encontro: a revelação dos meandros da arte teatral, e o convite a que os espectadores formassem concepções pessoais da cena. (DESGRANGES, 2008, p. 80)

O convite para que o espectador formulasse concepções pessoais da cena partia não somente do mediador, como do próprio artista que se disponibilizava a ouvir e compartilhar suas experiências além da sua performance em cena. Como em um triângulo, observavam-se três vértices dessa relação estabelecida no momento do debate – o público, o mediador e o artista – onde os três que vivenciaram uma experiência estética, juntos, compartilhavam suas perspectivas: de quem concebeu um espetáculo (artista), de quem o interpretou previamente ao encontro (mediador) e de quem o interpretava naquele momento (público).

Frequentemente, os espectadores pediam que os artistas lhes explicassem a opção por um ou outro signo cênico: por que vocês usaram tal elemento?; o que vocês quiseram dizer com aquilo?; qual a mensagem que vocês quiseram passar? Sugeria-se aos monitores e artistas que, nesse caso, devolvessem a pergunta, convidando os espectadores a elaborarem respostas próprias às provocações semióticas feitas pelos artistas na encenação. (DESGRANGES, 2008, p.81)

Para tanto, realizava-se uma proposta para a mediação teatral: devolver ao público a sua própria pergunta quando direcionada ao artista. Ou seja, neste caso, uma proposta pedagógica aparentemente simples de devolver aos espectadores as perguntas que eles faziam aos artistas tornava-se uma atitude formativa bastante instigante ao protagonismo do espectador no seu processo interpretativo da obra teatral. A perspectiva era investir na pergunta levantada, tendo em vista que, se esta foi manifestada, houve uma escolha estética

por um ângulo perceptivo, portanto, de interesse do público para tal. Que observação e interesse prévio do espectador é esse que o levou a publicizar sua pergunta? Ele – como qualquer outro participante do debate – deve sentir-se à vontade em, após e durante sua compreensão e elaboração sobre o espetáculo, compartilhá-la com todos os presentes no teatro.

Contudo, no debate, foi possível perceber a disponibilidade do público ao compartilhamento de leituras devido à parceria do projeto Formação, via o mediador, com a escola, e a orientação aos professores em realizar pesquisas paralelas às ações já desenvolvidas pelos mediadores. Neste contexto, os artistas⁹⁴ também conseguiram acompanhar a mudança de atitude, o maior envolvimento, do público com o espetáculo.

3.5.3.2.1 O espectador segundo o artista

Além da relação estética estabelecida entre o artista e o público durante a apresentação do espetáculo, foi no momento do debate, após a apresentação, em que o artista teve a oportunidade de se relacionar mais diretamente com o espectador. Assim, a perspectiva de quem foi o espectador do Projeto Formação de Público para o artista implicou na sua abordagem e ação educativa após a apresentação.

Para observar o envolvimento do público durante o debate, o artista esteve, assim, disponível a debater com o professor e o estudante da escola, considerando que, por mais que não fossem frequentadores de teatros, suas participações como espectadores foram fundamentais para a existência do encontro. Segundo Pedro Pires, diretor da Companhia do Feijão, a postura não era tratá-lo “nem como pobre coitado, nem como marginal” (PIRES, Ata Reunião, 2004)⁹⁵.

Importante enfatizar que a parceria entre o mediador e os artistas foi fundamental e construída desde o início do projeto e a consolidação da equipe geral de trabalho. Contudo, havia uma preocupação do orientador⁹⁶ do Formação de que os artistas deveriam ter acesso ao processo de mediação teatral, antes e depois, da apresentação de seu espetáculo. Dessa

⁹⁴ [...] quando a escola faz um trabalho diferente, com pesquisas paralelas, por exemplo, isso aparece no comportamento do aluno. (Pedro/Cia do Feijão, Ata reunião, 2004)

⁹⁵ No debate, procura não tratar o espectador nem como pobre coitado, nem como marginal. (Pedro, Ata reunião, 2004)

⁹⁶ De alguma forma, os grupos devem ter acesso às monitorias, assim como deve haver um envolvimento dos grupos no curso dos professores. Talvez deveriam tornar contato com os materiais produzidos nos subgrupos de monitores. (Aguiar, Ata reunião, 2004)

maneira, isso possibilitou estreitar ainda mais os laços entre os parceiros envolvidos no projeto e qualificar os debates e a própria formação do artista para um projeto como esse.

3.5.3.2.2 Terceira etapa: oficina de prolongamento

Ou ensaios ou monitorias de prolongamento. Momento em que as perguntas e as formulações interpretativas do público que não tiveram oportunidade de serem verbalizadas no momento do debate foram mobilizadas na oficina de prolongamento, quando o mediador retornou à escola.

JUNHO⁹⁷

Aprender...

O que o teatro representa?

EMEF CEU Rosa da China. Primeira turma, quarenta e cinco participantes. Comentários iniciais: *A gente fica doido, muita coisa!* Jogo do Onde⁹⁸: clube de piscina. Ações: nadar, jogar vôlei e tênis, conversar com os amigos. Uma jogadora conversava com seus colegas da plateia, aleatoriamente, sem integrar-se a uma ação do jogo de cena, provocando, ao final, comentários da turma-plateia sobre a falta de concentração desta jogadora. Com esta observação da turma, foi possível discutir um pouco sobre a atuação do ator em cena. Sobre os elementos que marcaram os estudantes: andaime (imaginação por meio da narrativa) e os sapatos (objeto para narrar). Um estudante fez questão de compartilhar com a turma, algo que ‘aprendeu’: *Aprendi! Sou pintor e não uso cinto de segurança!* Indaguei-me, intimamente: *Será esse um aprendizado do espetáculo? Ensinar a usar cinto de segurança? O que posso aprender com o espetáculo? Devo aprender algo com o espetáculo, indo com a escola?* A cena da ‘personagem velha’ reverberou na turma: *Aconteceu comigo!* Comentou uma senhora. Por conta de uma notícia de jornal sobre um bairro violento de São Paulo, narrada ao final do espetáculo, uma estudante fez questão de mostrar-se descontente com o ato. O Seu Brás, estudante experiente, aprofundando o assunto posto pela outra estudante, comentou: *Temos que assumir [que há violência nos bairros], não nos acomodarmos; temos que discutir soluções. Não só reclamar. Violência há em todo o lugar! Vemos jornal, televisão...* Retomando a reflexão sobre a diferença entre teatro e

⁹⁷ Data: dia 24 de junho de 2004.

⁹⁸ Com base na sistematização de jogos teatrais por Viola Spolin.

televisão, outros dois estudantes complementaram: *E o rádio pode estar dentro do teatro... A peça representou a minha vida, eu vivo e revivo essas cenas... Observar o teatro é observar a vida! Como se estivesse me representando!* Estudantes finalizaram o encontro com uma pergunta: *Atores nunca viram, viveram a cena que fizeram? A do assalto, por exemplo?* Perguntas que só poderão ser respondidas pelos próprios atores, em outra oportunidade, no teatro, quem sabe...

Fotografia 4 – A prostituta e seus sapatos

Fonte: Companhia do Feijão (2008). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/companhiadofeijao/5690393402/in/album-72157626528322033/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Gostar é uma obrigação?

EMEF CEU Rosa da China. Segunda turma, trinta estudantes. Discussão sobre o espetáculo. *Polêmico, não gostei...* Comentou uma estudante – que se apresentou à turma como crente e frequentadora de igreja evangélica – *tinha palavrão...* Ela continuou. Questionei à turma: *Mas as palavras, os palavrões foram ‘devidamente’ usados?* Tempo... Silêncio na sala de aula. *Não somos obrigados a gostar do espetáculo... Há diferentes leituras de uma mesma cena...* Jogo do Onde: praia. Cinco estudantes ao centro da sala. O cenário foi composto por cadeiras e um peixe de pelúcia. Em um primeiro momento, os jogadores estavam estáticos como estátuas e, aos poucos, as ações foram surgindo: nadar e tomar sol.

No entanto, a plateia-turma só reconheceu o onde da cena pelo peixe de pelúcia... Personagens de “Mire Veja” que mais chamaram a atenção: a prostituta e o taxista. O sapato da prostituta foi evidenciado pelo público por ser o elemento narrativo utilizado pela atriz em cena.

Taxista: (simulando dirigir um táxi: o passageiro é o público)

Boa noite! Bão? Tudo bem? O doutor tem algum itinerário de preferência? Não? Então tá! Então vamos pelo caminho mais rápido. O doutor sabe que aqui em São Paulo nem sempre o caminho mais rápido é o mais curto né? A essa hora já tá tudo parando. As marginais tão parando, as avenidas grandes tão parando, rua principal, paralela, transversal, até rua sem saída para a essa hora. Sabe que uma vez eu sonhei que a cidade inteira tinha parado? Parado mesmo! Era um engarrafamento imenso, um congestionamento-monstro, como nunca antes visto e ninguém conseguia andar um centímetro que fosse...

Fotografia 5 – O taxista

Fonte: Companhia do Feijão (2003). Disponível em: <http://www.companhiadofeijao.com.br/espetaculos-2/mire-veja/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Ver o outro

Colocar-se em seu lugar

EMEF CEU Rosa da China. Terceira turma, quarenta e cinco estudantes. Inicialmente, houve a recapitulação do encontro anterior, lembrando, juntos – verbalmente – da teia-São Paulo e dos elementos trabalhados. Ao comentarem sobre a cena “mais sentida” por eles, a mais comentada foi a cena do médico. A partir disso, reflete-se sobre ver o outro: *Para ver o outro, descobri-lo é necessário colocar-se no lugar dele? Sobre o personagem*

taxista, não houve um consenso; alguns viram motorista de ônibus, outros, motorista de caminhão... Diferentes leituras? Os sons do espetáculo também chamaram muito a atenção da turma: sons de pássaros que remetiam aos “sons do interior”. Jogo do Onde: quarto de dormir. Os jogadores dormiram em pé e os mesmos pareciam “não saber” o que fazer, observou a turma-plateia. Posteriormente, em conversa sobre figurinos e adereços de “Mire Veja”, lhes chamou a atenção o crochê da “personagem velha” e o sapato da “personagem moça”, além do boné, pois estes elementos caracterizavam as personagens, segundo eles. Retomado os elementos do teatro percebidos pela turma - voz, gesto, fala, figurino – pareceu ficar evidente a ênfase dada à história contada pelo espetáculo. *As personagens mudam. O ator é diferente da personagem*, observou uma estudante. Jogo “passa a caneta”. Para terminar o encontro, inesperadamente, deu-se início a uma conversa inconclusa sobre “viver em comunidade” ... Assunto para os próximos encontros.

Nesta oficina, o espectador foi convidado e provocado a formular criticamente sua leitura acerca do espetáculo assistido. E que formulação crítica é essa? O que é preciso saber para ser um ‘crítico teatral iniciante’?

[...] os integrantes do projeto, tanto alunos quanto professores das escolas, poderiam levar consigo a certeza de que cabe a eles e a mais ninguém a tarefa de efetivar uma compreensão da experiência teatral, ainda que esta possa se enriquecer muito na conversa com outros. De maneira que os participantes estivessem seguros que a palavra de cada um e a sua formulação crítica e criativa não só estaria “autorizada”, mas seria fomentada durante todo o processo. E conquistassem a noção de que, por mais relevante que seja, a resposta do outro não lhes serve completamente nesse caso, pois o ato do espectador é necessariamente autoral, e exige uma produção pessoal. (DESGRANGES, 2008, p. 82)

Primeiramente, foi possível observar que o ato autoral do espectador foi fomentado pelo ato pedagógico do mediador nos ensaios de desmontagem – oficinas de preparação e de prolongamento - e contribuiu para o processo de aprendizagem do espectador em contato com a linguagem teatral. E, como um ato de aprendizagem em meio a um projeto coletivo, ocorreram processos autorais tanto do público quanto dos artistas, professores e mediadores que estiveram dispostos a viver e avaliar suas propostas pedagógicas e estéticas.

Durante os jogos de improvisação nos ensaios de prolongamento, o público foi instigado a criar cenas de elaboração compreensiva, ou seja, a investigar modos de expressão e formulação cênicas, além das verbais e lógicas. “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).

3.6 Nasce uma professora de teatro na escola

Chegado ao final do Projeto, chegara o final do meu curso de graduação. Após essa vivência concomitante de estudante universitária e de mediadora – aliás, utilizando-me da carga horária desse trabalho para o estágio obrigatório pela universidade –, me perguntava: que é ser professora de teatro na escola? Ser mediadora teatral não poderia ser uma forma de atuar na educação formal?

Entusiasmada com a minha vivência no Formação de Público, encontrei na mediação e nos jogos de mediação teatral – jogos teatrais vinculados à estética dos espetáculos e à ida ao teatro –, uma metodologia de ensino do teatro na escola, um recurso viável e prazeroso de contato e aprendizagem artística, perfazendo-me, enfim, um sentido dessa profissão da qual me graduaria, sentido de trabalhar teatro na educação formal em prol da formação dos estudantes enquanto público, apreciadores da arte teatral.

Depois do intenso ano de 2004 ocorreu um grande baque da minha vida: ser professora de Artes em período integral na escola pública do Estado. E por que baque? Não era somente o desgaste de todo o deslocamento e do salário baixo de uma professora, era romper drasticamente com um ritmo de vida, de estudo e realizações artísticas. Era outra realidade. Realidade dura de trabalhadora, com mais de quarenta estudantes na sala de aula, várias turmas, muitas mesas e cadeiras e **uma exigência de cumprimento do currículo de Artes que não contemplava a minha trajetória de pesquisa e vivência em educação e arte/teatro**. Neste contexto, preponderava a linguagem das artes visuais como disciplina para salas superlotadas.

Aquela comunidade escolar não conhecia o que eu conhecia. Não tinha visto e não tinha acesso a teatros, cinemas, museus, shows que eu tive. Privilegiada, eu? Sim. No país como o meu, ter estudado teatro em uma Universidade Pública e ter acessado todos esses meios artísticos, ainda é para poucos. Por mais que seja letra na Constituição Brasileira (88) que TODOS tenham direito à educação e à cultura, não é fato. Mediante esse quadro, o que era possível fazer? **Mediar artisticamente**.

Fomos, aos poucos, nos aproximando, nos conhecendo, os estudantes e eu. Ora ouvia o que mais lhes interessava, ora arrastávamos as cadeiras e fazíamos uma grande roda de capoeira, brincando, cantando e dançando. Era um filme que assistíamos na sala de aula,

eram as reproduções de pinturas de importantes artistas pendurados nas paredes dos corredores da escola. E o teatro? Além da criação e experimentação em sala, na escola, onde poderíamos apreciar um trabalho teatral realizado por artistas que se dedicavam a essa arte? Meu desejo: apresentar aos estudantes da escola as produções teatrais da cidade, ao nosso redor.

4 PRÁXIS II: O QUE EU DESCOBRI

Cidade de Montreal, estado do Québec, Canadá.

Outono e inverno de 2018.

4.1 Aproximação ao processo formativo dos mediadores

No final do meu segundo ano de doutorado, em 2017, complementando minha investigação e as leituras sobre a mediação teatral, eu entrei em contato com o artigo de Ney Wendell⁹⁹ “A mediação teatral no Québec: políticas e projetos para a formação do espectador” (2017) e me identifiquei com a sua pesquisa e a proposta de formação do mediador teatral na universidade, despertando-me o interesse de acompanhar sua disciplina *Médiation Théâtrale*, no programa de formação de professores de teatro da *École Supérieure de Théâtre* da *Université du Québec à Montréal* (UQAM). Com isso, e com o apoio e supervisão do professor Wendell, eu acrescentei ao meu projeto de doutorado – intitulado, naquele período, “Mediação teatral: contribuições para a formação do professor de teatro”¹⁰⁰ – o estágio de pesquisa na universidade canadense¹⁰¹ para conhecer como os mediadores teatrais eram formados em uma disciplina curricular, tendo em vista que essa também era minha empreitada na FAP/UNESPAR, desde 2015.

Cabe destacar que, nesse estágio de doutoramento, realizado entre os meses de outubro/2018 e fevereiro/2019, acompanhei não só a disciplina¹⁰² coordenada por Wendell como também projetos de mediação teatral de instituições culturais do Québec. Entre as instituições culturais observadas – *La Maison Théâtre*¹⁰³, *Groupe de Théâtre des Petites*

⁹⁹ Ney Wendell, natural de Valente-Bahia, é docente na *Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal* (UQAM) no Canadá, tem pós-doutorado em Sociologia pela UQAM, doutor e mestre em Artes Cênicas pela UFBA, licenciado em Teatro pela UFBA, arte-educador, diretor teatral, escritor e gestor de projetos sociais e educacionais. Trabalhou na formação de professores do ensino fundamental e de artes nas Universidades UFBA e UNEB em diversos municípios no Brasil. Informação disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3613293773224660>. Acesso em jul.2020.

¹⁰⁰ Projeto de Doutorado Sanduíche. Orientadora no Brasil: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Supervisor: Prof. Dr. Ney Wendell Cunha Oliveira.

¹⁰¹ Foi estabelecido o convenio acadêmico internacional entre a ECA/USP e a EST/UQAM, um termo de cooperação entre as instituições acadêmicas para intercâmbio de estudante do doutorado.

¹⁰² Escola Superior de Teatro (EST) da UQAM – Laboratório de Prática Teatral I, II: Mediação Teatral. *École supérieure de théâtre de l'UQAM, Programme de baccalauréat en enseignement de l'art dramatique, Cours Médiation théâtrale* Professor: Ney Wendell Cunha Oliveira. Disciplina obrigatória ofertada para o quarto ano do curso de Licenciatura em Teatro. Período: de 04 de setembro a 17 de dezembro de 2018, terças-feiras, das 9 h 30 às 12 h 30 e das 14 h às 17 h. (livre tradução, segundo as nomenclaturas utilizadas no Brasil). Em ANEXO: acompanhamento da disciplina Mediação Teatral, no trimestre de outono/2018. Disponível em: http://theatre.uqam.ca/fichiers/documents/AUT._18_Enseignement.pdf. Acesso em: jul. 2018.

¹⁰³ Disponível em: <https://www.maisontheatre.com/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

*Lanternes*¹⁰⁴, *Théâtre Denise Pelletier*¹⁰⁵, *Les Gros Becs*¹⁰⁶ e *Théâtre du Nouveau Monde*¹⁰⁷—, as quais serviram de referência para a formação dos mediadores, as três primeiras foram visitadas pelos discentes durante a disciplina. Ressalto que os espetáculos e os projetos de mediação observados por mim nessas instituições serão abordados em futuros trabalhos acadêmicos, tendo em vista que este capítulo se concentra na análise da metodologia de ensino do docente e nas criações de jogos de mediação dos discentes.

Figura 6 – Imagem do meu deslocamento da USP, em São Paulo (BR), para a UQAM, em Montreal (CA).

Fonte: Google Maps (2020).

Assim, esse estágio foi central – como este capítulo no contexto da tese – para o encaminhamento de meu projeto de pesquisa por acessar materiais e metodologias específicas sobre a formação de professores de teatro na universidade a partir de processos de mediação teatral. Não havia encontrado, em universidades ou centros de pesquisa no Brasil, estrutura e/ou qualificação similar para a realização deste estudo.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.petiteslanternes.org/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.denise-pelletier.qc.ca/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.lesgrosbecs.qc.ca/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.tnm.qc.ca/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

4.2 Formação do mediador teatral para a formação do espectador

O programa de formação escolar do estado do Québec prioriza as artes na aprendizagem escolar, como caminho para o mundo da sensibilidade, da subjetividade e da criatividade, possibilitando ao estudante compreender e interpretar a realidade de forma a “descobrir e construir significado das coisas a partir dos sentidos e comunicá-lo através de produções artísticas” (*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION*, 2020, p. 190)¹⁰⁸.

Desse modo, no currículo escolar obrigatório, a apreciação teatral deve ser trabalhada junto a outras duas competências – a criação e a interpretação – para o desenvolvimento do estudante na área de artes, visando à integração da dimensão artística à sua vida cotidiana. Esse desenvolvimento crítico e estético, que amplia seu horizonte cultural, é realizado pela aprendizagem da linguagem teatral em contato com obras teatrais. Visa-se, portanto, a uma formação do espectador aliada à frequência de espaços culturais, ao contato com artistas e à participação na vida artística da própria escola, trabalhando as competências de forma complementar e interdependente.

Assim, enquanto há o criar – concretizar e comunicar ideias e emoções – e o interpretar produções artísticas, também há o apreciar as suas próprias produções, as de colegas e de artistas, com base na aprendizagem dos elementos da linguagem teatral, referenciando-se nos critérios das próprias produções, e “as exprimindo verbalmente ou por escrito”¹⁰⁹.

A vivência apreciativa é colocada em prática, no plano de aula, como parte fundamental da aprendizagem, para o saber crítico e estético. Os alunos desenvolvem uma consciência artística e uma sensibilidade às qualidades expressivas, simbólicas, técnicas e estéticas de uma obra dramática (Ministère de l'Éducation, 2008, p. 7). Os procedimentos passam por: analisar a obra; interpretar o seu sentido; relacionar com as experiências anteriores; e, por fim, construir o julgamento e a argumentação, a partir do contexto histórico e sociocultural. (WENDELL, 2017, p. 257)

Interessante observar o quanto a competência de apreciar, na disciplina de Arte Dramática na Escola, está ligada ao *aprender a ver* trabalhos artísticos de seus colegas e de grupos de teatro, ampliando o repertório de referências teatrais. Aprende-se, nesse sentido, a ser espectador desde ações provocadas na sala de aula até as realizadas fora da escola. No entanto, o apreciar precisa estar atrelado ao exprimir-se verbalmente ou por escrito? Na apresentação da disciplina Arte Dramática na Escola, o programa educacional aborda o teatro

¹⁰⁸ Disponível em: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_art-dramatique-primaire.pdf. Acesso em: jun. 2020.

¹⁰⁹ **Apprécier des éléments de ses propres réalisations** et de celles de ses camarades, ainsi que d'oeuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, en se référant à des critères variés et en s'exprimant verbalement ou par écrit. (p. 191).

como criação e interpretação de obras nas quais os personagens, em ação, interagem¹¹⁰. Mas toda a teatralização precisa de personagem?

4.2.1 *Percurso formativo do mediador teatral na UQAM*

Perante esse programa de formação do espectador no currículo escolar do Quebec, é possível destacar a formação do mediador teatral na UQAM. Mas antes de adentrar ao ambiente universitário, uma questão deve ser levantada: quem é o mediador? Segundo o docente da disciplina, após suas observações sobre as práticas de mediação teatral, o mediador é aquele que está voltado para os mais diversificados públicos em sua atividade diária, um profissional que

[...] coloca em prática as habilidades de: desenvolver atividades artístico-pedagógicas; saber publicar as obras artísticas; mostrar conhecimentos técnicos, estéticos e pedagógicos dos espetáculos; apresentar desenvoltura na escrita e no discurso sobre as obras; estar integrado à equipe de artistas e técnicos; mostrar ser conhecedor de ambientes formativos diversos, como escolas, ONGs e outros; além de possuir formação em artes cênicas. (OLIVEIRA, 2011, p. 139)

Para cumprir o programa educacional e cultural da cidade e criar um perfil profissional do mediador teatral, foi preciso desenvolver no curso de Licenciatura em Teatro¹¹¹ uma base formativa com uma didática qualificada para que as orientações dos futuros professores fossem efetivadas na educação básica. Assim, evidencia-se a importância da formação dos professores de teatro na universidade em diálogo com as necessidades da escola:

Para que este programa seja efetivado nas escolas pelos professores é preciso uma base formativa para se aplicarem tais orientações e procedimentos, numa didática qualificada. Neste sentido, destaca-se como exemplo, o programa de formação de professores de teatro da École Supérieure de Théâtre da Université du Québec à Montréal – Uqam, onde há um aprofundamento destas competências, como base para os planos de aula a serem desenvolvidos pelos futuros professores, seguindo as diretrizes do programa do Governo. (WENDELL, 2017, p. 258).

No curso de Licenciatura em Teatro, são ressaltadas, pelo docente, duas disciplinas para a formação do mediador teatral: Avaliação e Apreciação Estética e Mediação Teatral. Ambas se relacionam diretamente à competência *apreciar*, uma vez que preparam os discentes

¹¹⁰ L'art dramatique, c'est la création et l'interprétation d'oeuvres dans lesquelles interagissent des personnages en action (p.196).

¹¹¹ A partir desse momento, utilizarei a terminologia 'curso de licenciatura em teatro da UQAM' ao me referir ao programa de formação de professores de teatro da *École Supérieure de Théâtre da Université du Québec à Montréal*.

para o trabalho com a formação do espectador e com a educação do olhar estético nas escolas, estabelecendo, dessa forma, critérios que possam medir as aprendizagens ligadas à apreciação estética.

Sobre a disciplina Avaliação e Apreciação Estética, voltada para os discentes do terceiro ano do curso, são trabalhados métodos e instrumentos de avaliação¹¹² em arte dramática apropriada a uma abordagem de ensino-aprendizagem no contexto escolar, para o desenvolvimento das habilidades de criar, interpretar e apreciar. O foco da avaliação está tanto no processo criativo quanto no produto artístico, apreciando-se a estética da peça teatral, do texto dramático, das técnicas teatrais e dos modos de teatralização¹¹³, como também na avaliação formativa e contínua durante todo o processo de criação e de aprendizagem do estudante da escola, identificando suas dificuldades.

A disciplina Mediação Teatral, coordenada pelo professor Wendell, desde 2015¹¹⁴, voltada para os discentes do quarto e último ano do curso, ocorre nos meses de setembro a dezembro, anualmente. Nessa disciplina, são trabalhadas três ações: a construção de cadernos de acompanhamento de espetáculo (atividades antes, durante e depois do espetáculo); a proposição de experiências em oficinas de mediação teatral; e a pesquisa sobre exemplos de mediação nos países de língua francesa. O caderno é construído pelos discentes com a supervisão do docente, junto com uma companhia de teatro ou centro cultural, com datas específicas para a preparação das atividades de mediação, as quais compõem os cadernos, e a aplicação em sala para serem avaliadas e terem o retorno dos outros colegas. Além disso, a cada ano, o docente faz um levantamento de companhias ou centros culturais que se utilizam da mediação teatral, enriquecendo e compartilhando o repertório teatral e pedagógico da disciplina e dos discentes.

Assim, a disciplina Mediação Teatral está “ligada às novas abordagens de formação do espectador”, mobilizando os futuros professores de teatro “a trabalharem didaticamente com métodos artístico-pedagógicos que eduquem o jovem espectador com ações que passam pelo antes, durante e depois do evento teatral” (WENDELL, 2017, p. 258-259). Nesse sentido, as habilidades artísticas e pedagógicas desenvolvidas pelos discentes durante sua passagem pela

¹¹² Para as formas de autoavaliação individual e coletiva, há o desenvolvimento de instrumentos de medição adaptados ao teatro que servem de objetos de aprendizagem e suporte à avaliação, tais quais: vídeo, fotografia, diário de bordo, grades de observação e portfólio. Mais informações, disponível em: <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7601&version=20163>, p.15-16. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹¹³ Mais informações disponíveis em: <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7601&version=20163>, p.16. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹¹⁴ Informações sobre a disciplina compartilhadas por Ney Wendell por e-mail, em janeiro de 2018.

universidade devem capacitá-los a elaborar, produzir e avaliar projetos de mediação teatral:

Este curso [disciplina, no Brasil] permite uma introdução prática sobre metodologia educativa da mediação teatral visando auxiliar as crianças e jovens a serem cidadãos culturais, apreciadores-criadores e espectadores autônomos. Os estudantes universitários desenvolvem habilidades ligadas à parte artística, técnica, pedagógica e de difusão de espetáculos para atuarem como mediadores teatrais capazes de conceberem, executarem e avaliarem projetos de formação de público nas escolas e nos organismos culturais (WENDELL, 2017, p. 259).

A partir dessa apresentação da disciplina voltada à formação do mediador teatral na UQAM, destaco o contexto favorável à qualificação dos futuros professores de teatro no estado de Quebec onde houve investimento de mais de 6% do PIB em projetos culturais (WENDELL, 2017). Onde houve proximidade do ministério da cultura do estado do Québec com o governo municipal de Montreal e a secretaria de cultura. Onde houve uma secretaria especial de mediação cultural na cidade que atuou em parceria com a universidade. Os docentes da UQAM trabalharam a formação dos professores de teatro com base nos planos de aula a serem desenvolvidos pelos futuros professores nas escolas, seguindo diretrizes do programa do governo que objetivavam que o estudante da escola aprendesse, na sala de aula, a ser um espectador.

4.2.2 Os cadernos de mediação teatral na formação do mediador

Ao acompanhar o processo de formação dos mediadores durante a disciplina, tive acesso ao plano de ensino do docente e às parcerias com instituições culturais, referências à construção, pelos discentes, dos cadernos de mediação teatral, que são cadernos pedagógicos de acompanhamento de espetáculos, destinados a professores e estudantes da educação básica. A disciplina, portanto, estruturada e planejada em prol da formação dos futuros professores de teatro esteve consolidada em parcerias entre o docente e os discentes, entre os discentes, entre os universitários e as instituições e companhias teatrais pesquisadas e interessadas no material pedagógico criado pelos mediadores.

Esses cadernos tornaram-se referência para mim de como estruturar e apresentar as atividades de mediação teatral. Neles, descrevem-se as propostas de mediação antes, durante e depois da ida ao teatro da turma da escola, apoiadas às justificativas pedagógicas da metodologia de mediação teatral utilizada. Itens indispensáveis a essa estrutura de atividade – grupo escolar e faixa etária, objetivo, material, procedimento –, além da descrição sobre a

companhia teatral, o espetáculo e suas características principais, evidenciaram o percurso de investigação temática e estética das peças mediadas, além de orientações ao professor mediador da escola de como deveria instruir tais atividades.

Prezando por uma introdução e um fechamento de cada encontro, a organização temporal com foco na apreciação e na avaliação de cada momento tanto pelo professor como pelo estudante foi trabalhada com atenção pelos criadores dos cadernos. Interessante pensar também na característica do caderno, que deveria “ter uma linguagem acessível” e atividades “autoexplicativas e com detalhamento para qualquer pessoa poder aplicar facilmente” (WENDELL, 2013, p. 37).

A elaboração dos **cadernos de mediação teatral**, assim, serviu ao processo e ao produto de formação do mediador teatral durante a disciplina. E por que cadernos? Vale ressaltar que os cadernos de acompanhamento já faziam – e fazem – parte da realidade cultural da cidade de Montreal, temática investigativa de Wendell antes de ingressar como docente na UQAM, em 2015. Os cadernos de espetáculo, compostos por atividades artístico-pedagógicas, elaborados pelas instituições em parceria com as equipes artísticas de grupos teatrais têm o objetivo de serem utilizados pelos professores que trabalham na escola com a formação dos estudantes que irão ao teatro assistir às apresentações.

O caderno é um instrumento pedagógico com informações sobre o espetáculo nas suas dimensões técnicas (características da infraestrutura e os diversos equipamentos cênicos da representação); estéticas (elementos definidores sobre as escolhas cênicas da obra e sua historicidade); e artísticas (composição criativa e a atuação dos diversos artistas no espetáculo). Ele se complementa pelas informações sobre as diversas atividades artístico-pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir das temáticas e da composição do espetáculo. (WENDELL, 2011, p. 5)

O docente da UQAM partiu do estudo de experiências recentes de mediação teatral, de ações desenvolvidas em e por instituições culturais do Canadá, tratando-as como referências de metodologias educativas e artísticas ao abordar seus exemplos de atividades e modos de trabalhar com crianças e jovens. O pesquisador enfocou essas experiências como ricos percursos de formação teatral por meio de processos de recepção e apropriação da linguagem teatral de forma pedagógica. Algumas dessas instituições referenciais a Wendell¹¹⁵ são a *Maison Théâtre*, na cidade de Montreal, e o *Groupe de Théâtre des Petites Lanternes*, na cidade

¹¹⁵ “São ações que dão uma base atualizada no que se refere ao processo de mediação teatral” (WENDELL, 2011, p. 2).

de Sherbrooke, ambas localizadas no estado do Quebec¹¹⁶. Como descritos pela instituição cultural *Maison Théâtre*,

Os cadernos são documentos históricos de alto valor de sistematização para o grupo teatral. Eles criam um retrato bem detalhado da obra, com seus contornos artístico, técnico e estético dentro de um processo pedagógico, valorizando uma narrativa bem explicativa sobre a obra teatral. São informações detalhadas e descritas para leigos sobre o teatro, pois, serão estudadas e utilizadas dentro de itinerários formativos na sala de aula. (MAISON THÉÂTRE, 2011 *apud* WENDELL, 2011, p. 6)

A perspectiva de mediação teatral tratada pelo docente compreende estudos sobre a mediação cultural como proposta de transformação da relação do público com o produto cultural, advindas de propostas e políticas no estado do Quebec. Além disso, há projetos de formação de público desenvolvidos na Bahia/Brasil, como no projeto de teatro social *Cuida Bem de Mim*, desenvolvido por doze anos em Salvador junto a escolas, onde o docente cumpriu a função de coordenador pedagógico (OLIVEIRA, 2011).

E quem são os criadores desses cadernos? Segundo a *Maison Théâtre*, um perfil desse criador dos cadernos pode ser delineado por aquele que “tem experiência na educação de crianças e jovens, na didática escolar e, principalmente, na capacidade de análise crítica da obra teatral”, quem elabora as orientações didáticas “a partir do seu conhecimento do ambiente escolar, do ambiente artístico e do ambiente sócio comunitário da clientela” (WENDELL, 2011, p. 5). Perfil este que se encaixa adequadamente ao perfil trabalhado pelos discentes no curso de Licenciatura em Teatro da UQAM.

Nessa perceptiva da mediação teatral, visando ao ambiente sociocomunitário, é possível destacar a busca por uma relação contextualizada entre o público e o mediador, a instigação deste por uma participação mais criativa daquele, como no trabalho do *Théâtre des Petites Lanternes*. Estabelecendo uma ligação mais sólida entre a comunidade e a arte, essa instituição cultural canadense visa criar uma rede entre “os contextos e entre as culturas; de aproximar o teatro do contexto e o contexto do teatro, integrando-os, e a comunidade, na produção e nas suas diferentes etapas (pesquisa, produção, difusão)” (SEGUIN, 2004, p. 102 *apud* WENDELL, 2011, p. 5).

Voltando ao ambiente escolar, é importante destacar a parceria das instituições culturais com as escolas para a realização de projetos de mediação teatral onde os cadernos serão utilizados, pois é preciso ter adesão das escolas para que esse processo mais organizado e educativo de trabalhar a apreciação de um espetáculo com estudantes seja concretizado.

¹¹⁶ Estas instituições e suas propostas de mediação teatral foram observadas de modo participativo pelos discentes e por mim, orientados pelo docente.

4.2.3 Metodologia da formação do mediador teatral

No outono de 2018, pude vivenciar a disciplina Mediação Teatral, acompanhando todas as etapas da formação do mediador na UQAM. Entrei em contato, junto aos discentes, com os princípios da mediação teatral abordados pelo docente, tendo em vista a formação de espectadores teatrais na escola e as metodologias educativas de mediação cultural existentes no Canadá. Era importante, desde o início de nossa formação – incluindo-me neste contexto –, olharmos o público como cidadão e criador autônomo.

Destaco que foram três as fases trabalhadas com os discentes com base nas três etapas do processo educativo da mediação teatral: o antes da ida ao teatro (sensibilização e mobilização do público), o durante a ida ao teatro (apropriação dos códigos da linguagem teatral pelo público a partir da análise crítica) e o depois da ida ao teatro (repercussão dos elementos estéticos e temáticos da vida social e pessoal do jovem espectador)¹¹⁷. A proposta, assim, foi que os discentes da disciplina estudassem e planejassem atividades para o desenvolvimento da competência *apreciar obras teatrais* de acordo com os termos de referência do programa oficial do Ministério da Educação, Recreação e Esportes¹¹⁸.

Para tanto, além da análise coletiva, em aula, de projetos de mediação, foram criados projetos, em equipes de mediadores, para diferentes públicos, materializados na elaboração dos cadernos de atividade de mediação teatral destinados aos professores da educação básica. Importante observar que, por meio dessa proposta pedagógica de formação do mediador teatral, o discente – futuro licenciado em teatro – desenvolveria habilidades pedagógicas e artísticas enquanto mediador capaz de conceber, de executar e de avaliar projetos de formação de público em uma instituição de educação formal ou informal. E, para o acompanhamento dessa formação, o docente da disciplina os avaliava por meio de suas participações, de seus envolvimento e engajamentos em cada etapa de trabalho coletivo e em equipe de mediadores, organizados desde o início da disciplina, em torno da pesquisa de companhias teatrais e seus espetáculos, propostos pelo docente e pesquisados pelos discentes.

¹¹⁷ Dados no plano de ensino da disciplina, cedido pelo docente.

¹¹⁸ *Cours Médiation Théâtrale*. Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/14/cours-mediation-theatrale/>. Acesso em: 20 jun. de 2020.

4.2.3.1 Construção coletiva dos cadernos de mediação

Para desenvolver a prática profissional do professor de teatro enquanto mediador, foi possível perceber a estruturação pedagógica da disciplina com base na metodologia de construção colaborativa de conhecimento¹¹⁹. Com foco no processo de elaboração dos cadernos de mediação teatral, os instrumentos de escrita coletiva, atividades de trabalho criativo e divisão democrática de tarefas entre os discentes tornaram-se a metodologia de trabalho proposta e supervisionada pelo docente, que priorizou o licenciando enquanto pesquisador e colaborador do processo coletivo de formação e aprendizagem em mediação teatral.

4.2.3.1.1 Contato com teorias e práticas de projetos de mediação teatral

A primeira etapa da formação dos mediadores esteve voltada ao estudo teórico de práticas e projetos de mediação teatral e processos de formação do espectador na educação formal e informal, desenvolvidos pelo próprio docente da disciplina, por programas governamentais e por grupos e/ou instituições teatrais do Canadá e de outros países. Nesse momento, os discentes pesquisaram teorias acadêmicas e projetos por meio de materiais e cadernos de espetáculos já publicados e disponíveis nos sites das instituições culturais.

Ressalto que, devido à parceria de pesquisa criada entre o docente e instituições culturais do Quebec, mencionadas anteriormente, foi possível realizar parcerias pedagógicas junto a essas instituições para a formação do mediador teatral da UQAM. Ou seja, as aulas do docente foram enriquecidas com as saídas programadas dos discentes da universidade, durante horários de aula; visitas investigativas em seus espaços culturais e teatrais, tornando-as referências vivas e concretas de projetos de mediação em desenvolvimento. Assim, em Montreal, no Canadá, por haver política pública voltada à mediação e, conseqüentemente, às ações desenvolvidas em e por instituições culturais, tais referências metodológicas educativas e artísticas podem ser acessadas tanto pelo público universitário quanto pelo público escolar e outros agrupamentos interessados, no intuito de conhecer e vivenciar exemplos de atividades e modos de trabalhar pedagogicamente com o espectador a partir de uma determinada obra teatral.

¹¹⁹ Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/15/construction-collaborative-de-connaissances/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

4.2.3.1.2 Contato com os Cadernos: instrumentais de mediação

A *Maison Théâtre* e o *Groupe de Théâtre des Petites Lanternes* sistematizaram as suas propostas de mediação, estabelecendo diálogo e caminhos de apreciação junto ao público que perpassam um percurso educacional antes, durante e depois dos espetáculos (WENDELL, 2011). Essa sistematização pedagógica pode ser acessada por publicações on-line¹²⁰ dos *cadernos de espetáculos* apresentados e trabalhados pelas instituições culturais, voltados para todo o público interessado em atividades pedagógicas de aproximação aos espetáculos, compreendidos como instrumentais de mediação.

Os cadernos como instrumentais de mediação foram trabalhados na disciplina, pois, ao propor a contribuição com a didática do mediador com suas funções artísticas e pedagógicas voltada para a formação de público, contribuiu com o discente, o qual analisou métodos de concepções de escrita de atividades de mediação teatral, de diagnósticos e avaliação para públicos variados, alimentando as elaborações de suas propostas didáticas. Tendo em vista que muitos desses instrumentais estão disponíveis nos sites das instituições culturais, na disciplina da UQAM, tanto o orientador quanto os licenciandos utilizaram-se de ferramentas pedagógicas da e na internet, veículo também acessível ao público para o qual se pretendeu trabalhar: professores e estudantes da educação básica. Ressalto que exemplos da utilização da internet como ferramenta pedagógica serão abordados adiante, ao apresentar um dos cadernos criados pelos discentes, no ano de 2018.

4.2.3.1.3 Criação e aplicação das atividades de mediação teatral

A segunda etapa de formação de mediadores esteve voltada à criação e à aplicação das atividades de mediação teatral com os próprios colegas do curso; momento fundamental de acompanhamento, avaliação e averiguação prática das propostas elaboradas por equipes de mediadores. Foi o momento de conceber e escrever coletivamente as atividades de mediação, de avaliação constante e coletiva, a partir de uma coordenação de todo o processo de forma democrática pelos mediadores das equipes, orientados pelo docente da disciplina. Vale ressaltar que esta atitude democrática era proposta e praticada em todos os momentos formativos pelo

¹²⁰ Mais informações sobre essas instituições: *Maison Théâtre*, disponível em: <https://www.maisontheatre.com/>. Acesso em jun. de 2020.; *Groupe de Théâtre des Petites Lanternes*, na cidade de Sherbrooke, disponível em: <https://www.petiteslanternes.org/>. Acesso em jun. de 2020.

orientador; práxis não apenas presente nas referências teóricas tratadas, mas na coordenação pedagógica da disciplina.

Seguindo as orientações para essa etapa, a criação e a descrição dos exercícios teatrais levaram em consideração os aspectos de “formação dinâmica do público através de experiências teatrais”¹²¹. Observa-se, assim, essa importante consideração em relação às atividades de mediação, a qual enfoca o jogo e a experiência teatral como metodologia de trabalho a ser explorada antes, durante e depois de assistir ao espetáculo, da ida ao teatro.

4.2.3.1.4 Concepção, escrita e publicação dos Cadernos

A terceira etapa de formação dos mediadores compreendeu a concepção e a adaptação das atividades criadas e avaliadas nas etapas anteriores – com base no processo artístico e no espetáculo analisado por cada equipe de mediadores –, em cadernos de mediação teatral publicados¹²² em site da disciplina¹²³, tendo em vista seu público-alvo – professores e estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio – e seu respectivo ambiente social. Nesta etapa, também foi possível observar o aprofundamento de habilidades do ensino no contexto de educação informal, a partir da elaboração de projetos de mediação cultural comunitária. Habilidades estas basilares à formação do licenciando em teatro.

¹²¹ *Cours Médiation Théâtrale*. Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/14/cours-mediation-theatrale/>. Acesso em: 20 jun. de 2020.

¹²² Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/category/cahiers/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹²³ Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Fotografia 6 – Mediadoras do Caderno *Lascaux*, em seu lançamento, na UQAM.

Fonte: Da autora (2018).

4.3 Caderno de Mediação Teatral *Lascaux*

Para compartilhar o resultado desse processo de formação do mediador teatral, apresentarei uma análise da estrutura pedagógica dos cadernos de mediação teatral a partir do espetáculo *Lascaux*, cadernos de acompanhamento para o professor¹²⁴ e o estudante do ensino médio¹²⁵. Lembrando que o caderno, elaborado por uma equipe de discentes¹²⁶ mediadores sob a orientação de Ney Wendell, trouxe à tona o aprendizado construído e compartilhado coletivamente acerca da mediação teatral durante a disciplina.

¹²⁴ Disponíveis em: caderno de acompanhamento para o primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf e caderno de acompanhamento para o segundo ciclo do ensino médio: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-2e%CC%80me.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

¹²⁵ Disponíveis em: caderno de acompanhamento para o primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-le%CC%81le%CC%80ve-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf e caderno de acompanhamento para o segundo ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-e%CC%81le%CC%80ve-2e%CC%80me-cycle_compressed.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

¹²⁶ **Créditos:** Université du Québec à Montréal – UQAM. École supérieure de théâtre Cours de Médiation - EST 230R - Automne 2018. **Professeur:** Ney Wendell, **Auteurs:** Émilie Bolduc, Jacinthe Gilbert, Karine Laberge, Myriam Juteau. **Graphisme:** Marc-André Perron et France Leduc de Tatou design graphique à Sherbrooke.

Tanto para os professores como para os estudantes, a estrutura do caderno apresentou: informações a respeito do espetáculo – título da peça; resumo da peça¹²⁷; apresentação do projeto de encenação¹²⁸; descrição da companhia de teatro (aspectos estéticos e históricos das companhias); palavras do diretor; apresentação da ficha técnica (currículo da dramaturga e do diretor de marionetes, sombras, iluminação, cenografia, figurino e acessórios, música e sonoplastia, assistente de cena, direção técnica, direção de produção, fotos); apresentação dos atores (currículo) e o nome de seus respectivos personagens; um texto convidativo dos mediadores a assistir ao espetáculo –, atividades de mediação antes, durante e depois da ida do público ao teatro e um glossário contendo o vocabulário do teatro e da estética do espetáculo.

¹²⁷ **Resumo da peça:** fugindo de um perigo, Madeleine cai em uma caverna ocupada por Dordogne, uma tartaruga misteriosa, metáfora da Terra. Procurando sair, ela descobre que está grávida e dará à luz a uma criança, Lascaux. Rapidamente, lhe transmite seus conhecimentos e lhe confia a missão de trabalhar na reconstrução de um mundo melhor. Lascaux encontrará uma saída? E se a esperança da humanidade estivesse enterrada no fundo dessa caverna? Todas as esperanças são permitidas... Nesta produção, com atuação, teatro de sombras e marionete, o espectador é levado às origens da arte e da humanidade. Livre tradução da autora da tese a partir da fonte: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/15/cahier-daccompagnement-pour-le-deuxieme-cycle-du-secondaire-a-lattention-de-leleve/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

¹²⁸ **Exibição do projeto:** com Lascaux, a companhia de teatro Pupulus Mordicus (<http://www.pupulusmordicus.qc.ca/>) e o Théâtre Bouches Décousues (<https://theatrebouchesdecousues.com/>) mergulham o espectador em um turbilhão de emoções. Nesse universo que cruza temas universais, é dada especial atenção aos mitos sagrados que nos mantêm em comunidade. Inserido em um cenário sugestivo, o espetáculo é atemporal e se concentra no nascimento do mundo e no que o homem fez dele. Haverá a doçura de uma mãe que embla e ensina, a presença misteriosa de uma tartaruga imemorial, metáfora da Terra, a encruzilhada entre vida e morte, resiliência. Livre tradução da autora da tese a partir da fonte: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/15/cahier-daccompagnement-pour-le-deuxieme-cycle-du-secondaire-a-lattention-de-leleve/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Figura 7 – Capa do Caderno de Mediação Teatral *Lascaux*

Fonte: Méditation Théâtrale (2018). Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/15/cahier-daccompagnement-pour-le-deuxieme-cycle-du-secondaire-a-lattention-de-leleve/>. Acesso em: 15 dez.2019.

4.3.1 A importância do professor no processo de mediação teatral

*Esperamos sinceramente que este caderno de mediação seja útil em sua sala de aula e lhe permita melhor apreciar a sua experiência teatral!
Bom espetáculo!
(...)*¹²⁹

O caderno de acompanhamento dos professores foi elaborado como um instrumento de mediação teatral para a preparação do professor mediador – qualificação dada ao professor da escola que propõe mediar o espetáculo *Lascaux* – e para servir de guia à realização da ida ao teatro de forma mais organizada e pedagogicamente instruída. O objetivo dos mediadores é que

¹²⁹ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.39. Acesso em: 15 dez.2019.

as propostas presentes no caderno envolvam os estudantes na formação do público para o teatro e estejam imbricadas com o máximo aproveitamento do encontro com o teatro, espaço cultural, e o espetáculo. Desde o início, é lembrado ao professor que as atividades são independentes, atribuindo a ele a decisão de escolhê-las e, se necessário, adaptá-las no que for preciso.

Neste trecho: “Para alguns estudantes, esta pode ser a primeira ida ao teatro; seja um exemplo para eles! Eles aprenderão muito observando o que você faz! Esperamos que eles desenvolvam, assim, a vontade de voltar ao teatro”¹³⁰, os mediadores apresentam sua visão sobre o professor e o estudante a quem destinam o caderno de mediação teatral na maneira em que escrevem e se comunicam com o público-alvo: o professor da escola é visto como exemplo para seus estudantes, e os estudantes são, geralmente, aqueles que ainda não têm o hábito de ir ao teatro.

Para aproximarem o tema e a metodologia da mediação teatral ao professor mediador, no caderno, uma breve exposição sobre a importância dessa metodologia na criação de vínculo entre o público e a obra é apresentada, abordando diversas formas: seja pelo contato com o ator, com o tema, com a sala do teatro, com o diretor; seja por propostas de mediação teatral antes, durante ou depois da apresentação artística. Utilizam-se da comparação da ida ao teatro como a ida ao museu, buscando uma interlocução com, provavelmente, uma realidade cultural mais próxima dos professores: “Caro professor, já aconteceu de você estar na frente de uma obra em um museu e sentir que seu significado profundo lhe escapa?”¹³¹.

Cada vez mais conhecida e reconhecida, a mediação teatral permite, em suma, criar uma ponte entre a obra e o estudante. Antes de tudo, ela habilita o estudante a se sentir apto a experienciar e/ou compreender certos temas ou códigos teatrais que lhe são propostos. Esperamos que essa ponte permita que ele veja, ouça e sinta mais intensamente as propostas articuladas pelos artistas presentes à sua frente¹³². (Caderno *Lascaux*, 2018)

Ainda sobre a função da mediação teatral para a criação de vínculo entre o trabalho artístico e o público, permitindo que este viva mais intensamente a relação estética com o espetáculo, os mediadores apontam que, partindo do princípio que ir ao teatro não é algo corriqueiro, “por que, então, não tentar maximizar os efeitos deste encontro?”¹³³.

¹³⁰ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.04. Acesso em dez.2019.

¹³¹ Idem, p.02.

¹³² Idem, ibidem.

¹³³ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o primeiro ciclo do ensino médio (p. 2): https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf. Acesso em: 15 dez.2019.

Há a recomendação pedagógica ao professor, abaixo registrada, ressaltando o propósito do caderno destinado à prática da mediação teatral na escola: uma investigação coletiva cujo professor tem papel fundamental em adaptar e coordenar as atividades em grupo:

Este caderno de mediação foi criado com a alegria de imaginar você descobrindo e experimentando com o seu grupo. Como a peça *Lascaux* envolve importantes questões filosóficas e éticas, tentamos criar atividades estimulantes que podem ser realizadas individualmente ou em conjunto. O objetivo principal dessas atividades é criar uma atmosfera de abertura, confiança, discussão e reflexão com seus estudantes. Não hesite em adaptá-los às suas necessidades! Saiba que todo momento que você dedica à preparação e avaliação será exponencialmente benéfico para seus estudantes!

¹³⁴. (Caderno *Lascaux*, 2018)

Voltando ao termo “mediador” apresentado como uma qualidade atribuída ao professor, interessante observar que é esperado dele mais uma atitude pedagógica a ser praticada na escola, mantendo características de estar aberto ao outro e ansioso para aprender e ser surpreendido. Ressaltando, também, que, no processo da mediação teatral, o papel do professor mediador não é explicar a obra teatral, mas criar um caminho especial entre a turma e o trabalho artístico; abrir horizontes, despertar curiosidade, despertar interesse para que os estudantes se sintam desafiados pelo que eles *finalmente* terão a chance de descobrir – a arte.

Os criadores do caderno partem da perspectiva do professor da escola, como se colocassem no lugar destes, aproximando-se do desafio que é ir ao teatro com uma turma de estudantes, em um contexto de projeto cultural e educacional. E, para que seja o mais aproveitável possível – do ponto de vista da aprendizagem do público –, os mediadores sugerem ao professor que ele procure estar bem conectado com sua turma e que esclareça, inclusive, suas expectativas em relação ao comportamento do estudante no teatro.

Para tanto, são elencadas algumas regras de como se comportar no teatro, pautando-se no espaço teatral onde será assistida a apresentação e no próprio espetáculo *Lascaux*. Observo que há, de certa maneira, convenções teatrais que correspondem à relação com o teatro de caixa preta e de palco italiano, aos moldes correspondentes ao teatro burguês, predominante desde o século XIX.

Convenções¹³⁵ para não atrapalhar a continuidade da peça:

1. Ir ao banheiro antes da apresentação.
2. Desligar o celular.

¹³⁴ Idem, ibidem.

¹³⁵ Livre tradução, caderno de acompanhamento do estudante do primeiro ciclo do ensino médio. Disponível em: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-le%CC%81le%CC%80ve-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.19. Acesso em: 15 dez. 2019.

3. Não conversar.
4. Ao apagar as luzes do teatro, inicia-se o espetáculo. Ficar quieto e atento;
5. Reagir respeitosamente ao espetáculo.
6. Não realizar comentários durante o espetáculo, pois haverá oportunidade de debate após a apresentação.
7. Não comer ou beber na sala de espetáculos.
8. No final do espetáculo, as luzes se apagam. Ao acender as luzes do teatro, os artistas estarão no palco para agradecer a presença do público. Aplaudir em reconhecimento ao trabalho dos artistas e caso tenha gostado.
9. Sair do teatro quando o professor sinalizar.

Aliada a essas convenções de funcionamento de um teatro aos moldes burguês, verifica-se que no glossário de *Lascaux*, vindo ao final do caderno de mediação teatral, é abordado um vocabulário geral e específico à estética teatral do espetáculo cuja função é enriquecer o conhecimento e vocabulário teatral do público, contribuindo para a sua apreciação, análise, compreensão e respostas às perguntas sobre o espetáculo assistido. Alguns vocábulos são: **ator**, pôster, aparte, aplausos, palco, figurinista, cenografia, didascálias, dramaturgia, gesto, maquiagem, fantoche/boneco/marionete, **monólogo**, música, **personagem**, **quarta parede**, performance teatral, cena, **subtexto**, teatro. Em negrito, destaco um vocabulário específico atrelado a uma determinada estética teatral: a realista, e, o restante do vocábulo, abrangendo funções e signos do teatro, historicamente construídos. Será *Lascaux* um espetáculo de traços estéticos, predominantemente, realista, mesmo utilizando-se de recursos do teatro de marionete? A mediação dos discentes, presente no caderno, despertou-me o interesse em assistir ao espetáculo.

4.3.3 Antes da ida ao teatro: primeira etapa da mediação teatral

Etapa composta por atividades realizadas na escola, em um período anterior a ida ao teatro. O objetivo central é preparar o público para o momento fundamental de todo o projeto de mediação: o encontro com a obra. As atividades objetivam a mobilização, a sensibilização e a preparação do público. Mobilizar: como provocação do interesse do público pelo espetáculo, entusiasmando-o a experimentar o contato com a obra teatral desde a divulgação de informações sobre o espetáculo. Sensibilizar: pela “própria força e valor do produto cultural, alimentando uma mediação que estimule esteticamente o público na sua emoção, reflexão e

vontade” (WENDELL, 2013, p. 25). Preparar: para a aprendizagem e o reconhecimento dos elementos da obra; códigos conceituais de acesso à experiência estética ligada ao espetáculo, referências técnicas, estéticas e sociais da obra teatral, compartilhando os anseios do projeto cultural em que estão envolvidos – artistas, público e mediadores.

4.3.3.1 As atividades de mediação

No caderno destinado aos estudantes, em sua maioria, são encontradas atividades relacionadas ao tema e ao texto dramático de *Lascaux*, com foco na expressão escrita do público. As atividades abordam lendas e curiosidades acerca da temática da peça; são apresentados trechos do texto dramático para o exercício de produção textual do público; há quadro para desenhar ou colar uma proposta de produção da peça (ideias de criação); proposta de criação do enredo da peça, apresentando elementos estruturais textuais (conflito, desenvolvimento); comparação entre o teatro e o cinema, anotando no diagrama de Venn¹³⁶ elementos característicos diferentes e comuns a cada arte.

Fotografia 7 – Caderno em construção: trecho da peça *Lascaux*

Nota: Caderno apresentado em aula da disciplina Mediação Teatral.
Fonte: Da autora (2018).

¹³⁶ Livre tradução, caderno de acompanhamento do estudante do primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-le%CC%81le%CC%80ve-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.12. Acesso em dez.2019.

No caderno do professor, além das perguntas a serem respondidas por escrito pelos estudantes, são abordados jogos compostos pela seguinte estrutura: título, duração, objetivo e desenvolvimento/procedimento. Há recomendações pedagógicas dadas diretamente ao professor, bem como explicação bem detalhada de todas as etapas do jogo. As possíveis reações dos estudantes são comentadas pelos mediadores em forma de aviso: o riso é um elemento importante da atividade; os alunos devem ser capazes de receber o riso de seus colegas de classe.

Algumas atividades serão mencionadas, destacando o elemento pedagógico estrutural ‘objetivo do jogo’, onde é possível identificar proposições de mediação teatral que podem ser realizadas a partir de qualquer espetáculo e outras que estão mais vinculadas ao universo cênico de *Lascaux*. Interessante perceber que os jogos com maior proximidade com a encenação me causam curiosidade em assisti-la, pois apresentam questões e análises do mediador muito específicas ao jogo cênico, à experiência estética. Ou seja, apenas entrando em contato com o espetáculo e/ou ensaios será possível compreender com profundidade a relação entre a proposta do jogo de mediação teatral e o jogo de cena do espetáculo, do ponto de vista do mediador teatral, coordenador da proposta de mediação.

O telefone Wendat¹³⁷ é uma atividade de transmissão oral, onde o estudante descobre e transmite uma lenda aborígene a seus colegas. Enfatiza-se a contação de histórias e suas diferentes formas de compartilhamento - recurso narrativo presente no espetáculo -, utilizando-se da lenda que deu base ao enredo dramático e, instigando, ao final, os estudantes a lembrarem-se dos itens que seriam necessários à transmissão da história e da habilidade oral para essa transmissão.

O teste de abandono¹³⁸ tem o objetivo de proporcionar ao estudante uma *experiência auditiva* desafiando-o a cooperar e confiar em um colega, *a fim de torná-lo sensível às questões de comunicação e vulnerabilidade presentes entre os personagens da peça*. Com os olhos vendados, um estudante é guiado por outro, apenas por indicação auditiva. Dicas como troca de papéis, divisão entre grupos maiores ou menores, bem como a avaliação final (discutir a experiência, as dificuldades e as conquistas encontradas) são orientações pedagógicas importantes à coordenação destas atividades e de todas as outras pelo professor da turma.

¹³⁷ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.09. Acesso em dez.2019.

¹³⁸ Idem, p. 12.

Lição de produção¹³⁹ é uma atividade possível de ser realizada para qualquer espetáculo. Consiste em apresentar as funções relacionadas à produção de um espetáculo enquanto explora trechos da peça. Objetiva-se incentivar o estudante a explorar elementos da linguagem dramática, procurando maneiras diferentes de encenar o texto.

Outras orientações pedagógicas incluídas no item da estrutura da atividade ‘procedimento/desenvolvimento’ ou apresentadas como variante do jogo abordam uma sequência de ações semelhantes à dinâmica das aulas de Mediação Teatral, cursadas pelos mediadores da UQAM, durante a confecção dos cadernos: um grupo apresenta seu trabalho à turma, o restante da turma questiona construtivamente as escolhas do grupo e lhe sugere outras ideias. Após todas as apresentações, cada grupo retorna ao seu local de trabalho e muda suas escolhas com base nos comentários da turma e na observação das apresentações dos outros grupos, e depois voltam ao grande grupo.

A atividade **Um pôster de suas mil histórias**¹⁴⁰ serve ao estudante analisar e conhecer o pôster do espetáculo e criar seu próprio pôster a partir da peça. Objetiva-se incentivar o público a desenvolver sua análise crítica e estética, usando seu senso de observação e sua sensibilidade para avaliar a relevância das escolhas artísticas do pôster. Incentivar o estudante a mergulhar em elementos simbólicos e expressivos, ajuda a nutrir e a estimular sua imaginação. Volta-se o olhar para a importância do trabalho visual e artístico de design gráfico, tendo em vista que o pôster deve divulgar e despertar o interesse pelo espetáculo em uma única imagem.

Entre as propostas de medição, há uma variação da atividade **Era uma vez... O começo de uma história**¹⁴¹ em que o mediador da UQAM a destina especificamente *a um professor de teatro*, com foco na improvisação de cenas pelos estudantes. Interessante observar que criar cadernos de mediação teatral para professores de diversas áreas de conhecimento pode restringir a possibilidade pedagógica de exploração técnica, artística e estética do espetáculo junto ao público na medida em que, geralmente, cabe ao professor de teatro dominar a linguagem e o jogo teatral, mais raro de se encontrar tais habilidades em outros professores.

¹³⁹ Idem, p.13.

¹⁴⁰ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.14. Acesso em dez.2019.

¹⁴¹ Idem, p.16.

A atividade **Antes de Banksy, Picasso e os outros, havia o homem Cro-Magnon**¹⁴² aborda a história da arte de forma mais aprofundada e contextualizada. Objetiva-se discutir arte e suas funções, estudando artistas desde a arte rupestre, tendo em vista que esta manifestação artística é trazida desde a peça *Lascaux*. Para tanto, o caderno de mediação destinado ao professor comporta diversas compreensões acerca da arte e suas referências bibliográficas.

Para a familiarização com a técnica do teatro de sombras e da marionete, a atividade **A primeira vez que vi minha sombra**¹⁴³, trabalha com os recursos: projetor e lanternas para criar sombras com os próprios corpos, enquanto na atividade **Marionetes para todos**¹⁴⁴ são apresentados vídeos sobre a arte do teatro de bonecos, de uma das companhias que compõem a encenação de *Lascaux*: a companhia de teatro de bonecos *Pupulus Mordicus*, voltada ao público adolescente e adulto. Observa-se que o foco dessa atividade é redimensionar junto aos estudantes o olhar sobre essa técnica da marionete, geralmente utilizada para espetáculos voltados ao público infantil, possibilitando, assim, de forma sensível, provocar a reflexão acerca dessa técnica para outros públicos.

Para a análise das personagens de *Lascaux*, na atividade **Fragmentos de personagens**¹⁴⁵ são propostas leituras de trechos da peça e um quadro composto por perguntas a ser preenchidas pelo estudante. Certas perguntas exigem a criação de hipóteses com base nos elementos principais encontrados nos trechos. *Non há respostas erradas, desde que justificadas*¹⁴⁶. Os estudantes apresentam suas análises e verificam semelhanças e diferenças entre os trabalhos.

Com isso, verifico que, as atividades analisadas e, outras, presentes na primeira etapa do Caderno de Mediação Teatral *Lascaux* configuram-se em: oficinas de criação artística relacionadas à temática e à estética da obra teatral; visita virtual ao espaço em que será realizado o evento cultural; pesquisas sobre o tema e sobre outras obras relacionadas à estética e técnica do espetáculo (outras formas de artes visuais em muros, por exemplo). Importante pontuar que tais atividades propostas pelos mediadores contribuem para a análise do espetáculo, ação crucial a ser realizada pelo professor da escola responsável pela ida do público ao teatro.

¹⁴² Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o segundo ciclo do ensino médio: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-2e%CC%80me.pdf>, p.12. Acesso em ago.2019.

¹⁴³ Idem, p.19.

¹⁴⁴ Idem, p.22.

¹⁴⁵ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o segundo ciclo do ensino médio (p. 21). Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-2e%CC%80me.pdf>. Acesso em: 19 ago.2019.

¹⁴⁶ Idem, ibidem. Il n'y a pas de mauvaises réponses, du moment qu'elles sont justifiées.

4.3.4 *Durante a ida ao teatro e o contato com o espetáculo: segunda etapa da mediação teatral*

Esta etapa é composta por atividades que priorizam a qualidade do encontro com a obra teatral. Momento de efetivar o encontro, a apropriação e a reflexão do público sobre o espetáculo. Para se efetivar esse encontro, cabe ao mediador organizar o caminho de acolhimento do público desde o seu acesso ao teatro e ao espaço cênico.

As ações do durante acontecem no momento do encontro do público com o produto cultural. É desde sua chegada ao espaço até sua saída. Passa-se pela descoberta e conhecimento do local, pelo contato direto com a obra e por fim a sua reflexão sobre a produção estética a partir do que foi vivido. O momento durante é para digerir ao máximo a obra e viver toda a riqueza deste encontro singular para a vida pessoal e social de cada um. (WENDELL, 2013, p. 31)

O apropriar-se da obra teatral ocorre neste momento de maior intimidade do público com o espetáculo, momento de “recriá-lo a partir de seus interesses, referenciais e conhecimentos, tornando-o integrado à sua história de vida” (WENDELL, 2013, p. 29); para efetivar a leitura e reflexão do espectador, alimentando a sua aprendizagem cultural.

4.3.4.1 As atividades de mediação

Nos cadernos para os estudantes apresentam-se questões para serem respondidas textualmente, como também há a proposta de os próprios estudantes elaborarem três questões que desejam fazer aos artistas. E, posteriormente ao retorno destes, preencher seus questionários e os dos seus colegas, se houver a possibilidade.

Na atividade **Entre o teatro e o cinema**¹⁴⁷ – atividade, aliás, presente nos cadernos dos estudantes como atividade de antes da ida ao teatro -, o professor relembra elementos que reúnem e diferenciam a arte do teatro da arte do cinema. Provocando, assim, a sensibilidade dos jovens em relação ao impacto e às suas reações perante a escuta do espetáculo ao vivo, diferentemente do cinema.

Há o questionário interativo pelo celular sobre o teatro onde assistirão ao espetáculo – atividade **A caminho de Lascaux!**¹⁴⁸ - para jogar durante o itinerário realizado dentro do

¹⁴⁷ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o primeiro ciclo do ensino médio (p. 17). Disponível em: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

¹⁴⁸ Idem, p. 19.

reservado para o público deixar suas visões, interpretações e sensações, provocando-o a produzir esteticamente (como o mural preparado para a atividade); criação de um ambiente estimulante à integração do público à obra teatral, sensivelmente.

4.3.5 Depois da ida ao teatro: terceira etapa da mediação teatral

Esta etapa é composta por atividades cuja mediação teatral provoque a continuidade da reverberação da obra teatral no público, abrindo espaço para que as suas sensações e reflexões criadas durante o momento vivido com a obra sejam mais internalizadas a partir de uma proposta de recriação dos elementos cênicos do espetáculo. Momento, portanto, para reconhecer estética e tecnicamente tantos elementos temáticos e técnicos vivenciados na etapa anterior. Nesse sentido, o público pode tornar-se mais consciente e autônomo no seu reconhecimento da obra (WENDELL, 2013, p. 34). Busca-se criar nesta etapa, novos produtos culturais pelo próprio público, instigando sua aprendizagem mais produtiva.

4.3.5.1 As atividades de mediação

Perguntas e respostas são estimuladas, abordando a interpretação do espetáculo, mais voltado ao texto dramático: questionário sobre a peça, onde o estudante responde com base em o que assistiu e em suas impressões. Solicita-se que realize um resumo da peça; escreva sobre os temas da peça posicionando-se sobre eles; complete um diagrama narrativo contendo a situação inicial, o conflito, as peripécias, o desenvolvimento e a situação final da história; descreva os personagens, atribuindo-lhes características psicológicas e físicas, tratando de suas funções dramáticas no texto dramático. Perguntas voltadas à técnica e à estética do espetáculo: quais técnicas teatrais foram realizadas no palco? Por que o uso do boneco foi relevante? O que essa proposta (técnica) agregou ao trabalho artístico (estética)? Sobre perguntas voltadas às reações do público: que emoções você associa à sua experiência teatral? Você recomendaria este espetáculo?¹⁵⁰

É possível observar também, no caderno, a exploração da complexidade da escrita dramática ao propor ao estudante a elaboração de uma redação dando continuidade à peça *Lascaux*, seguindo as regras dessa técnica dramática, com base na análise de personagens e

¹⁵⁰ Livre tradução, caderno de acompanhamento do estudante do primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-le%CC%81le%CC%80ve-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.16. Acesso em dez.2019.

inserções de didascálias. É proposta uma análise complexa e detalhada das personagens do espetáculo: análise de caracteres físicos, análise social, análise psicológica, análise de linguagem utilizada pela personagem.

Fotografia 9 – Caderno em construção: análise da personagem *Lascaux*

Nota: Mediação realizada em aula da disciplina Mediação Teatral.
Fonte: Da autora (2018).

Além de perguntas de cunho filosófico - Para que a arte pode ser usada? A arte é útil? Se sim, como?¹⁵¹, são sugeridas perguntas sobre a opção técnica e estética da companhia de teatro: Como você percebeu a personagem Lascaux? E o fato da personagem ter sido representada por um boneco e por uma pessoa real? Como você explica essa escolha?¹⁵².

Na atividade de perguntas e respostas que levam a criação de um monólogo pelo estudante, os mediadores orientam: “não tem resposta errada se você o fizer com verdade!”¹⁵³. Enfatizo que essa orientação corresponde ao olhar estético e pedagógico do mediador sobre o

¹⁵¹ Livre tradução, caderno de acompanhamento do estudante do segundo ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-le%CC%81le%CC%80ve-2e%CC%80me-cycle_compressed.pdf, p.08. Acesso em: 19 ago.2019.

¹⁵² Idem, p.22. Comment avez-vous perçu le personnage de Lascaux? Le fait qu'il était joué en marionnette et en vrai ? Comment expliquez-vous ce choix?

¹⁵³ Livre tradução, caderno de acompanhamento do estudante do primeiro ciclo do ensino médio: https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-le%CC%81le%CC%80ve-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf, p.17. Acesso em: 15 dez. 2019. Il n'y a pas de mauvaise réponse si tu le fais avec vérité!

conhecimento artístico, sobre o processo autoral e intransferível de criação do estudante, importante de ser enfatizado no caderno de mediação teatral.

Enfim, as etapas dessa atividade de criação do monólogo são: (1) determinar o que acha importante transmitir na vida (definir o que contar); (2) para quem é o monólogo (definir destinatários); (3) em que contexto transmitir esta mensagem (a situação em que ocorre a ação); (4) ensaiar o monólogo para apresentar para a turma; (5) investigar o modo de interpretação cênico do texto; (6) apresentar o monólogo à turma.

Os questionários individuais, com o objetivo final de trocar experiências teatrais vividas com os colegas da turma, são exercícios preparatórios para discussão sobre a peça. O questionário é respondido por cada estudante ou em grupo e serve para incentivá-lo a desenvolver uma análise crítica. Espera-se, assim, que quando chegar o momento de trocar as impressões sobre o trabalho artístico junto a toda a turma, o estudante esteja mais preparado e confiante para o compartilhamento coletivo.

A atividade **O instinto de sobrevivência**¹⁵⁴ propõe a ampliação da discussão social trazida pelo espetáculo. Objetiva-se instigar o estudante a transpor a relação de sobrevivência presente no espetáculo a questões sociais recentes no mundo. Visando tratar da conscientização dos estudantes sobre diferentes realidades humanas, permitindo-lhes aprofundar a reflexão sobre o trabalho artístico de *Lascaux* ao mesmo tempo em que são provocados a reconhecerem-se como agentes de mudança social. Nesta atividade, em especial, os mediadores sugerem a utilização desse material como recurso sensível para a criação de um projeto da escola acerca dos temas sociais levantados.

Para a conclusão do caderno de mediação teatral voltado ao professor da escola, os mediadores defendem a importância do espetáculo em incentivar a criação de um futuro melhor:

Esperamos que esta aventura no mundo de *Lascaux* ocorra com prazer, descoberta e reflexão. Se cada obra tem a possibilidade de criar um espaço diferente de encontro, *Lascaux* tem essa incrível capacidade de nos levar de volta no tempo, a fim de nos projetar melhor no futuro. Assim como os homens de Cro-Magnon não podiam prever a descoberta de suas obras mais de 17.000 anos após a sua criação, a peça abre uma brecha sobre a importância das ações atuais de cada um para o futuro. Esse futuro está agora com você, professores e estudantes, para defini-lo e criá-lo juntos¹⁵⁵. (Caderno *Lascaux*, 2018)

¹⁵⁴ Livre tradução, caderno de acompanhamento do professor para o primeiro ciclo do ensino médio (p. 37): https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf. Acesso em: 15 dez.2019.

¹⁵⁵ Idem, p. 39.

Entre outras atividades presentes no caderno, são proporcionadas aquelas voltadas ao jogo de análise do espetáculo, pautando-se em: utilizar palavras adequadas – inclusive, utilizando-se do glossário – para expressar suas ideias sobre os problemas levantados em *Lascaux*; estar aberto a questionar seu próprio julgamento ou o dos colegas; emitir uma opinião com base em critérios de avaliação relevantes relacionados ao trabalho artístico.

Com isso, é possível verificar que as ações presentes nesta terceira e última etapa da ida ao teatro estão focadas mais na produção cultural do público, como oficinas de produção estética vinculada às técnicas utilizadas pelos artistas para a criação do espetáculo, construção de uma nova obra (um monólogo); produção de textos e debates temáticos a partir da reflexão coletiva em grupos menores e maiores (elaboração de um projeto social).

4.4 Observações de uma mediadora brasileira

Após a análise de todas as etapas do processo de mediação teatral - antes, durante e após a ida ao teatro - propostas pelos mediadores da UQAM aos professores e estudantes da escola, permanece uma pergunta: a utilização do vocabulário teatral enfatizado ao final do caderno contribui ao exercício de responder a perguntas sobre o tema e o texto dramático da peça ou ao jogar cenicamente? Se o intuito foi buscar um ‘aprendizado dinâmico’ com os estudantes, as atividades propostas pelos mediadores instigam essa dinâmica pretendida? E as atividades são dinâmicas por si mesmas, gerando um movimento em qualquer pessoa que as leia? Ou é necessário o professor mediador para tal empreitada? E um professor mediador de qualquer área de conhecimento poderá colocar em prática uma atividade de mediação teatral com base em jogos de improvisação?

Após acompanhar e analisar a criação desses cadernos, desde a sua elaboração na universidade às sugestões dadas e registradas ao professor da escola, verifico o papel fundamental do mediador teatral, com experiência e repertório prático e analítico de jogo de teatro, para a coordenação de atividades que prezem pelo aprendizado voltado às experiências estéticas imbuídas da linguagem e técnica teatral.

Fotografia 10 – Caderno em construção: trabalho coletivo

Nota: Devolutiva dos discentes e do docente da disciplina Mediação Teatral para as mediadoras de *Lascaux* após a realização das atividades de mediação em aula.
Fonte: Da autora (2018).

Desse modo, ainda é possível perceber a preponderância de atividades teatrais acerca de elementos textuais do espetáculo, provavelmente por fazerem parte do ambiente escolar frequentado pelos professores – em geral, da língua francesa – e dos estudantes; provavelmente, atividades mais acessíveis e comuns a esse público. Prevalecendo, no entanto e, portanto, a competência trabalhada por uma disciplina com foco na escrita e na interpretação de texto na língua francesa, sua língua oficial.

4.4.1 Perfis das mediadoras

Tendo em vista o perfil do mediador como fator importante para a criação e coordenação das atividades de mediação teatral, para o exercício de sua função, destaco a formação técnica e artística em teatro dos mediadores da UQAM anteriormente ao ingresso na universidade; competências estéticas mobilizadas durante a disciplina Mediação Teatral, acrescentadas à formação pedagógica trabalhada ao longo do curso de Licenciatura em Teatro.

Após acompanhar a formação dos discentes, em 2018, ao final do processo de criação e publicação dos cadernos de acompanhamento, enviei-lhes um questionário, por e-mail, buscando conhecer a trajetória e o repertório estético e pedagógico desses mediadores antes e depois do contato com a metodologia da mediação teatral na universidade e também

buscando compreender as contribuições dessa metodologia para o futuro professor de teatro. Três mediadoras me responderam: Émilie¹⁵⁶ (E) e Myriam¹⁵⁷ (M), criadoras do Caderno de Mediação Teatral *Lascaux*, analisado, anteriormente, e Pascale¹⁵⁸ (P), criadora do Caderno de Mediação Teatral *Le FAR (Le Festival des Arts de Ruelle)*¹⁵⁹.

Todas têm formação técnica e artística em *Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP)*¹⁶⁰, instituição pública e gratuita de ensino superior do Québec com foco em cursos pré-universitários e técnicos, cursados por estudantes após a conclusão do ensino médio e antes de entrar na universidade. Como também possuem vasta experiência em teatro. Enquanto a formação universitária, na UQAM, compreendeu a mobilização de suas competências estéticas relacionadas à atividade de espectadoras e pesquisadoras do processo de criação do espetáculo mediado, em parceria com os artistas, e a mobilização das suas competências pedagógicas relacionadas ao contato com disciplinas de didática e com a metodologia da mediação teatral.

Competência estética das mediadoras mobilizadas por: **atividades como espectadoras** e frequentadoras de teatros na cidade, e **atividades como pesquisadoras em parceria com os artistas**: busca de informações e investigação sobre a obra teatral a ser mediada; compreensão do trabalho artístico da Cia.; estudo do processo criativo da Cia.; leitura da peça teatral; conversa com os autores e os diretores; levantamento de outros cadernos de mediação pelos sites de instituições culturais; pesquisa sobre o tema da peça e outros assuntos relacionados, bem como sobre quais foram as influências na trajetória dos artistas; acompanhamento dos ensaios da Cia.

Competência pedagógica das mediadoras mobilizadas por: **acompanhamento da disciplina “mediação teatral”**. Primeiro contato com essa metodologia a partir das **referências** do docente como mediador e de projetos de mediação teatral dos institutos culturais abordados em aula e outros do repertório das mediadoras, citadas: *Le théâtre Denise-Pelletier*; *Maison Théâtre*; *Théâtre des Petites Lanternes*; *DynamO Théâtre*; *Théâtre de la pire espèce*. **Acompanhamento de outras disciplinas do curso**: levantamento de repertório de atividades

¹⁵⁶ Questionário respondido em 17/12/2018.

¹⁵⁷ Questionário respondido em 05/01/2019

¹⁵⁸ Questionário respondido em 12/01/2019.

¹⁵⁹ *Cahier de médiation théâtrale du Festival des Arts de Ruelle (FAR)*. Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-me%CC%81diation-FAR-.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁶⁰ Disponível em: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/college-denseignement-general-et-professionnel-cegep>. Acesso em: 20 jun.2020.

para a criação dos cadernos de mediação teatral advindo de outras disciplinas cursadas na universidade.

Questionadas acerca do processo de criação e realização das atividades de mediação na universidade junto aos colegas da turma, uma mediadora problematiza a experimentação idealizada das atividades de mediação junto aos discentes, por não serem realizadas com o público-alvo dos cadernos, professores e estudantes, com os quais geraria outros aprendizados sobre essa metodologia. Nesse sentido, a mediadora observa que, devido à falta de preparação dos professores para a mediação teatral, essas atividades são raramente feitas nas escolas¹⁶¹.

Segundo Émilie, **a escola e o professor encontram-se distantes da mediação teatral:**

Eu achei que a mediação feita na sala foi feita de uma maneira idealizada. Infelizmente foram mediações que nunca serão feitas. Na verdade, esse tipo de mediação infelizmente e raramente feita no ambiente escolar. Eu tenho a impressão que as escolas não se dão ao trabalho de consultar esses cadernos de mediação, mas também não se dão o trabalho de aplicar as noções da mediação. Isso pode estar normalmente ligado ao fato de que a mediação é feita por professores de francês que não tem curso de mediação e que não conhece os benefícios desse trabalho. Entretanto, eu tenho a impressão que as coisas estão mudando e que cada vez mais os professores querem fazer a mediação. Aliás eu também achei as mediações muito imperadoras como futuras professoras. (Émilie, Questionário, 2019).

Sobre a importância da mediação teatral como “mais uma ação para aproveitar da experiência com a arte”, a mediadora Pasquale faz uma **analogia entre a mediação teatral e o escalar de uma montanha**: evidencia o estar preparado para viver uma experiência, onde tudo pode acontecer e ser mais aproveitado por aquele que leva suas ferramentas. Portanto, o prazer da experiência depende da pessoa, do escalador. Como há uma preparação para fazer uma peça, há uma preparação para assisti-la também. Preparam-se o escalador e as ferramentas, faz-se um planejamento, e não se sabe o que ocorrerá: isso é a experiência estética! Sobre a apropriação e o engajamento com tal metodologia – ferramenta –, a mediadora salienta que será professora e se utilizará da mediação teatral: “Eu não vejo a hora de poder explorá-la na minha futura profissão como professora”.

Para ilustrar meu pensamento a respeito da mediação teatral, eu diria que para escalar uma montanha, isso exige uma preparação. Nós podemos nos preparar durante muito tempo (treinamento a longo prazo por vários meses, prever suas bagagens, verificar os caminhos a serem tomados, etc.), um tempo médio (preparar sua mala uma semana antes, falar sobre com seus pares, etc.), ou pouco tempo (fazer a mala na véspera, olhar a meteorologia no próprio dia, etc.), ou mesmo nenhuma preparação, tudo depende da montanha que enfrentaremos. Essa preparação vai reforçar nossa experiência e torná-la mais fácil. Por outro lado, na montanha nós podemos nos surpreender, nós vamos

¹⁶¹ Saliento que considero a necessidade de um estudo mais aprofundado cientificamente sobre a efetivação da mediação teatral na escola. No entanto, optei em registrar essa observação da mediadora por constituir-se elemento crítico e formador da discente.

encontrar dificuldades ou explorações extraordinárias que nos não podemos prever na sua totalidade e que fazem parte da experiência. Finalmente, voltando para baixo da montanha, nós damos conta de tudo que conquistamos, fazemos uma verificação e exploramos novos desafios para próxima montanha a conquistar... Enfim, a mediação teatral é isso, ela facilita muito o trabalho, mas ela não é sempre necessária [...] (Pascale, Questionário, 2019)

4.4.2 Mediação teatral para todos os perfis

A partir das respostas das mediadoras, assim, pude observar que a elaboração e o desenvolvimento das atividades presentes nos cadernos de mediação teatral contribuíram para a sua formação na universidade, para exercer sua função como professora de teatro na educação formal ou informal. Como apontou Émilie, a mediação teatral pode ser desenvolvida para todas idades e contextos, pois possibilita discussão de temas e estéticas, além de realizar pontes entre diversas comunidades. Interessante ressaltar que as discentes, enquanto espectadoras, possuem gostos específicos pelo teatro, frequentam determinados teatros e optam por linguagens. No entanto, enquanto mediadoras, estão abertas à investigação estética de qualquer Cia. a ser mediada em projetos de formação de público.

Destaco a importância da disciplina Mediação Teatral na universidade, proporcionando o primeiro contato das discentes com o estudo da metodologia homônima, com base em referenciais em instituições culturais da cidade, por exemplo a *Maison Théâtre*, citada por todas as discentes. Sobre a parceria com os artistas e companhias teatrais, atento-me às suas respostas, pois, mesmo não tendo acesso ao espetáculo (ou a um espetáculo específico, caso da Pascale), as mediadoras se alimentaram dos processos, dos ensaios e das pesquisas estéticas sobre e dos artistas, mantendo encontros presenciais com os idealizadores dos projetos artísticos, também interessados nessa parceria com as mediadoras. Por fim, Myriam comenta sobre a importância da mediação teatral para todos, tendo em vista a existência ainda de uma fronteira entre a população e o teatro.

Ponto para discussões futuras: apesar da existência no Québec (CA) de políticas públicas educacionais e culturais voltadas à mediação, observo que há necessidade de se conquistarem, por meio da aprendizagem formal ou informal, a leitura e a apreciação da cena pelos estudantes – e, por que não, pela população em geral – por serem cidadãos. Ou seja, ser espectador não é algo nato ou dado, depende do acesso das pessoas à educação e à cultura, via uma gestão pública dedicada a essas necessidades humanas; onde a cultura e a arte devem ser tratadas como conhecimento imprescindível ao desenvolvimento humano.

5 PRÁXIS III: O QUE EU PROPUS

Cidade de Curitiba, estado do Paraná, Brasil. 2015 a 2017.

Um elo. Entre o azul e o amarelo¹⁶².

5.1 Introdução às memórias de uma orientadora

A partir da minha formação como mediadora teatral no Projeto Formação de Público de São Paulo (2004)¹⁶³, compreendi e exerci a mediação como mais uma abordagem de ensino do teatro na educação formal. Ensino aliado à ida ao teatro e ao contato com a obra teatral, permeado por jogos de mediação desenvolvidos durante as aulas de arte na escola em prol da formação de estudantes enquanto espectadores; uma conexão entre o dia a dia pedagógico do ensino formal aos trabalhos artísticos da cidade. Isso fez sentido para minha atuação como professora de teatro, e ainda faz.

Quando, em 2014, ingressei como docente no curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)¹⁶⁴, em Curitiba (PR), visualizei a oportunidade de compartilhar e oferecer um projeto de formação de público em teatro para a cidade aliado a uma proposta pedagógica de formação de mediadores teatrais na universidade, dialogando com a matriz curricular do curso e as condições favoráveis de oferta de espetáculos¹⁶⁵ gratuitos aos estudantes de escolas públicas, contemplados por políticas culturais municipais.

Neste contexto, investi na pesquisa, em âmbito universitário, da mediação teatral junto aos licenciandos em teatro do terceiro ano do curso, a partir da disciplina obrigatória

¹⁶² Inspirado no haicai “Amar é um elo entre o azul e o amarelo”, do poeta curitibano Paulo Leminski (1944-1989).

¹⁶³ Tratado no PRÁXIS I, o Projeto Formação de Público de São Paulo aconteceu entre os anos de 2001 a 2004, sob a gestão do governo de Marta Suplicy, Partido dos Trabalhadores (PT). Ressalta-se que o cenário das políticas culturais marcou a vida cultural da cidade desde a Lei de Fomento ao Teatro, que dirigiu recursos orçamentários para a produção de espetáculos de grupos teatrais paulistanos, aliando-se a programas como o Teatro Vocacional (que visava à criação de grupos amadores), e o Projeto Formação de Público, destinado à formação de espectadores. Portanto, o projeto foi instituído através da parceria entre as secretarias municipais de Educação e Cultura e teve como meta propiciar o contato dos estudantes das redes de ensino com a linguagem do teatro.

¹⁶⁴ *Campus* Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), instituição multicampi e multirregional, criada pela Lei Estadual nº 13.213, de 25/10/2001, alterada pelas Leis Estaduais nº 15.300, de 28/09/2006 e nº 17.590, de 12/06/2013 e credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013.

¹⁶⁵ Em Curitiba, também é possível contar com um cenário cultural e artístico propício ao processo inicial e continuado de formação de professores de teatro. “Salienta-se que a cidade de Curitiba se caracteriza como um polo artístico cultural em diferentes níveis e promove festivais de teatro, por meio de iniciativas privadas e públicas contemplando tanto os interesses de amadores, quanto de profissionais na área. Os egressos e graduandos do curso participam ativamente desses eventos, nos distintos seguimentos relacionados à produção cênica e também como espectadores. [...]” (PPC, 2013, p. 4).

chamada Projeto de Investigação em Teatro Educação (PINTE)¹⁶⁶, com foco na capacitação pedagógica desses futuros professores.

Saliento que uma maior clareza desse meu objetivo na universidade deveu-se a duas experiências: após a análise dos três anos do projeto, por mim proposto, intitulado Formação de Público e Mediação Teatral em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e o Núcleo Regional de Educação (NRE), projeto com vistas à formação de mediadores teatrais em contato com a instituição cultural e educacional da cidade, e, após o meu estágio de pesquisa realizado na UQAM¹⁶⁷, entre 2018 e 2019. A partir desse quadro, uma questão me acompanhou: como orientar um processo de formação de mediadores teatrais junto à coordenação de um projeto para a escola em parceria com agentes culturais, artistas, professores, estudantes e mediadores?

5.1.1 O início de um projeto em parceria: visão sobre cultura e gestão coletiva

Em 2015, na capital paranaense, duas servidoras públicas – eu, docente do estado, e Stael Fraga, gestora cultural do município –, apoiadas pelo coordenador de Teatro da FCC, Clóvis Brudzinski, organizamos a proposta de projeto em política cultural Formação de Público e Mediação Teatral¹⁶⁸, objetivando proporcionar aos licenciandos experiências artístico-pedagógicas como mediadores teatrais dos espetáculos contemplados pelos editais públicos e como espectadores aos professores e estudantes das escolas municipais, localizadas em regiões não centrais da cidade¹⁶⁹.

Para que tal projeto ocorresse, primeiramente, houve a afinidade entre as duas servidoras públicas sobre o conceito materialista de cultura, buscando não preponderar uma abordagem determinantemente abstrata da arte como reprodução e reflexo direto da realidade. Para tanto, fez-se necessária uma análise do conceito partindo da intenção social e do caráter de classe dos parceiros (mediadores e público) envolvidos (WILLIAMS, 2011).

¹⁶⁶ Disciplina do curso de Licenciatura em Teatro da FAP/UNESPAR, voltada à formação dos universitários do 3º ano do curso, cuja ementa, em 2014 abrangia *o estudo, investigação e criação de cenas, ações sociais, intervenções e manifestações com abordagens artístico-pedagógicas escolhidas de acordo com o interesse dos universitários*. Ou seja, uma disciplina aberta às propostas advindas dos discentes, coordenadas pelos docentes. Carga horária total da disciplina: 136 horas; quatro horas semanais, no período noturno.

¹⁶⁷ Tratado na PRÁXIS II.

¹⁶⁸ Versão final do título do projeto após três anos de sua realização.

¹⁶⁹ Abrangência do Projeto: escolas municipais e espaços culturais das regionais de educação e cultura de bairros de Curitiba: Boqueirão (2015), Boa Vista (2016) e Portão (2017). Locais de realização: salas de aula na universidade, salas de aula na escola municipal, Centro cultural Portal do Futuro do Boqueirão (2015), Teatro Novelas Curitiba (2016), Teatro auditório do Kraide (2017), Teatro Laboratório de Artes Cênicas - TELAB (2015-2017).

Durante esse estreitamento inicial das relações entre a universidade e a FCC, foi importante compreender que “cultura”, significando originalmente lavoura e cultivo agrícola, sugere tanto a regulação quanto o crescimento espontâneo (EAGLETON, 2005): um incessante movimento. Cultura que enfoca questões como o dado e o criado, o fazer e o sofrer; uma relação dialética entre o artificial e o natural, que amplia os termos biológicos e genéticos¹⁷⁰. Cultura que torna possível a transformação da natureza (CUCHE, 2002) e da própria sociedade, pois a sociedade, ao transformar a natureza, transforma-se.

Complementando ainda essa perspectiva não naturalista e idealista da cultura, propusemo-nos a compreender a natureza do ponto de vista cultural, abrangendo “o que está a nossa volta como o que está dentro de nós”. Uma questão de autossuperação e autorrealização humana no exercício de nos transferir do natural para o espiritual, pois “a natureza humana não é exatamente o mesmo que uma plantação de beterrabas, mas, como uma plantação, precisa ser cultivada” (EAGLETON, 2005, p. 15). Buscamos, portanto, englobar a transformação da natureza constitutiva do mundo quanto da natureza constitutiva do próprio eu, que nos celebra e, ao mesmo tempo, disciplina-nos esteticamente.

Esse modo de ver e viver a cultura favoreceu, sobremaneira, a substancial função da parceria e ação cultural no projeto. Neste movimento de formação cultural do discente, na universidade, e do professor e estudante da Educação Básica – como de todos os envolvidos no projeto –, evidenciou-se, então, a premissa de que o público como uma plantação precisaria ser cultivado.

5.1.2 Parceria com a educação: que público se quer cultivar

E cultivar turmas da EJA e de licenciandos em teatro foi uma escolha tomada pelas organizadoras do projeto pelos seguintes aspectos: atingir a um público adulto composto por estudantes do período noturno que são, em sua maioria, trabalhadores durante o período diurno, com ínfimo acesso ao produto cultural que lhes são de direito como munícipes contribuintes. A opção por esse público específico, portanto, justificou-se pelo acesso ao gozo e ao consumo cultural daqueles indivíduos que tanto trabalham e contribuem tributariamente com a cidade de

¹⁷⁰ A ideia de cultura, então significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, insistindo, contra o primeiro, que existe algo na natureza que o excede e o anula, e, contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural (EAGLETON, 2005, p. 14).

Curitiba e usufruem pouco das atividades espirituais de cultivo à sua própria natureza, de cultivo ao teatro.

Assim, a experiente servidora da FCC¹⁷¹, coordenadora do Núcleo¹⁷² Regional do Boqueirão, em 2015, entrou em contato com a coordenadora pedagógica da EJA desta mesma região, Roseli Ceschin, e ambas decidiram por convidar duas escolas¹⁷³ para darmos início ao projeto. Desta maneira, a partir da integração de mais uma servidora pública, completou-se a parceria necessária para a realização do projeto Formação de Público e Mediação Teatral, como se seguiu em outras regionais de cultura e educação, nos anos posteriores. Cada instituição pública, igualmente, tornou-se pilastra fundamental à construção desse projeto em parceria: a FCC oferecendo o espetáculo e a estrutura física do espaço teatral; a UNESPAR, os docentes e discentes, exercendo a função de mediadores teatrais; e a escola, os professores e estudantes da EJA, alvo fim da formação cultural.

5.1.3 Parceria com a cultura: os espetáculos e as contrapartidas sociais

Interessante observar que para se agir em prol da formação de público e da mediação teatral necessitava-se, impreterivelmente, da obra artística e de ações pedagógicas que provocassem ainda mais a aproximação do público com a obra.

Partindo disso, o projeto em parceria contou com espetáculos e ações de contrapartidas sociais, itens obrigatórios e critérios de seleção de projetos artísticos perante editais públicos da FCC. Por conseguinte, partiu-se dessa realidade concreta, por meio de realizações gratuitas, pelos ‘empreendedores’ de atividades educativas, artísticas e culturais destinadas à comunidade local em consonância com as diretrizes da política cultural adotada pelo governo municipal (MACIEL, 2015, p. 40). O espetáculo teatral e as ações culturais tornaram-se, assim, efetivamente, catalisadores de todas as ações pedagógicas e artísticas impulsionadas em parceria.

Sabendo que a produção e a apresentação de um espetáculo teatral envolvem a dedicação e o trabalho dos artistas, a contrapartida social – agora, traduzida em ação cultural e

¹⁷¹ Stael Fraga, atuante nesta instituição desde 1992.

¹⁷² Os núcleos regionais são divisões geográficas e administrativas da FCC para facilitar a gestão cultural, buscando otimizar a oferta de bens e serviços nas regiões da cidade, funcionando, assim, como uma subprefeitura. Nos núcleos regionais existe um processo de parceria e transversalidade entre as secretarias da prefeitura, para elevar o atendimento ao munícipe. E para o exercício desses núcleos, as localizações de equipamentos - tais como escolas, creches, postos de saúde, casas assistenciais ou de apoio, clube de mães, centros poliesportivos, praças, eventos de comemoração da cidade, clubes - são mapeados para auxiliar a administração.

¹⁷³ Escola Municipal Professor Francisco Hübert e Escola Municipal Professora Sophia Gaertner Roslindo.

pedagógica - foi abordada como um objetivo social que moveu a própria ação cultural, por haver a preocupação com o retorno ao coletivo daquilo que foi possibilitado ao indivíduo (COELHO, 2001, p. 44). Ou seja, se foi possibilitado ao artista que este realizasse sua produção artística, era importante que essa produção fosse direcionada ao público. E, neste caso, ao público-alvo cultivado pelo projeto.

5.1.3.1 A curadoria

No município de Curitiba, a Fundação Cultural¹⁷⁴ é a responsável pela gestão da política pública municipal de cultura, atuando para atender as demandas sociais, promovendo a produção e o acesso a bens e equipamentos culturais, a preservação do patrimônio cultural material e imaterial, a valorização das manifestações culturais da cidade. A FCC deve também servir aos artistas, aos produtores e aos movimentos culturais, ampliando gradativamente o protagonismo dos mesmos, via políticas públicas, como por meio de editais públicos.

Esta instituição, portanto, ficou responsável em administrar técnica e organizacionalmente, através da Lei de Incentivo¹⁷⁵, as contrapartidas sociais no Projeto, e também pelo processo de fiscalização¹⁷⁶ das propostas e realizações artísticas. No entanto, ressalto que, devido ao recurso ínfimo de até 2% da receita orçamentária de impostos da cidade, houve pouca valorização da cultura pelos órgãos governamentais, por envolver muito trabalho, recursos humanos e resultados qualitativos para o município. Um desses resultados, aliados ao

¹⁷⁴ A Fundação Cultural de Curitiba foi criada no dia 5 de janeiro de 1973 e, embora tivessem ocorrido iniciativas de descentralização em períodos anteriores, a implantação dos Núcleos de Arte e Cultura nas Regionais, em 1998, tornou-se o marco da política de desconcentração geográfica da ação cultural. Estão sob gestão da FCC cinquenta e sete espaços culturais, tais quais: Teatro Paiol (1971); Centro de Criatividade de Curitiba (1973); Casa Romário Martins (1973); Cinemateca de Curitiba (1975); Teatro Universitário de Curitiba e o Circo Chic-Chic (1976); Teatro do Piá (1978); Solar do Barão (1980); Casa da Memória (1981); Gibiteca (1982); Museu Metropolitano de Arte de Curitiba (1988); Teatro Novelas Curitibanas (1992); Conservatório de Música Popular Brasileira (1993); Memorial de Curitiba (1996); Casa ErboStenzel, o Teatro Cleon Jacques e a rede de bibliotecas da FCC – atualmente Casas da Leitura (1998); Casa Hoffmann (2003); Espaço Cultural Capela Santa Maria (2008).

¹⁷⁵ A título de esclarecimento, a Lei Municipal de Incentivo, via Programa de Apoio e Incentivo à Cultura/PAIC, se divide em dois mecanismos de financiamento: o Mecenato Subsidiado/MS (repasso de incentivo financeiro via renúncia fiscal, a partir da captação de recursos junto a contribuintes de impostos de Curitiba) e o Fundo Municipal da Cultura/FMC (repasso direto de incentivo financeiro via dotação orçamentária municipal, por meio de contrato com a FCC). O PAIC, que foi criado com a finalidade de apoiar e incentivar as manifestações culturais e artísticas curitibanas estabelece a porcentagem de até 2% da receita orçamentária do ISS e do IPTU para utilização junto ao programa de apoio e incentivo à cultura, onde 1% é para o fundo municipal e 1% para o mecenato subsidiado. E os projetos culturais podem ser apoiados em até 100% dos valores orçados. Lei Complementar n.º 57 com as alterações introduzidas pela Lei Complementar n.º 59 - Cria o Programa de Apoio e Incentivo à Cultura/PAIC, composto pelos mecanismos Fundo Municipal de Cultura/FMC e Mecenato Subsidiado/MS. Decreto n.º 1.549/06 - Regulamenta a Lei Complementar n.º 57 e suas alterações, que criou o Programa de Apoio e Incentivo à Cultura/PAIC. Disponível em: [http://www.fundacaoculturaldecureitiba.com.br/pub/file/multimedia/pdf/441-1987-apresentacao2017\(5\).pdf](http://www.fundacaoculturaldecureitiba.com.br/pub/file/multimedia/pdf/441-1987-apresentacao2017(5).pdf). Acesso em: 17 mar.2019.

¹⁷⁶ Procedimentos de Apuração de Infração (PAI).

Projeto Formação de Público e Mediação Teatral, foi difundir variados trabalhos artísticos e culturais, não se restringindo a uma ‘cultura dominante’ e a uma ‘tradição’.

Aprofundando esse apontamento sobre os conceitos de cultura dominante e tradição no contexto de investimento em políticas públicas, reflito sobre cultura dominante, tradição e cultura residual, segundo o crítico Williams (2011). Ele explica que por meio de processos de incorporação, como por meio das instituições educacionais, a cultura dominante eficaz – atividade econômica e cultural – é transmitida, assumida como “a tradição”. Essa tradição é seletiva por abarcar uma determinada prática e significado em detrimento de outro.

Esse outro pode ser caracterizado como cultura residual – cultura que não pode ser expressa pelos termos da cultura dominante – ou, como cultura emergente – novos valores e experiências que deixam a cultura dominante em alerta. Com isso, observando a prática humana em qualquer momento, “o modo dominante é uma seleção e organização consciente [...] há sempre fontes da prática humana que ele negligencia ou exclui” (WILLIAMS, 2011, p. 60).

Assim, para não negligenciar ou excluir a produção cultural e teatral não dominante na cidade, a FCC exerceu uma função fundamental no município no que concerne à garantia da cultura como direito de todo cidadão, contribuindo também com a circulação de tais produções nas escolas.

Figura 8 – Apresentação aos parceiros da FCC e do NRE: o espetáculo no centro das ações de mediação

O projeto girará em torno do espetáculo:

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Em 2015, houve o espetáculo, selecionado via edital de difusão em teatro¹⁷⁷, *Crônicas Noturnas*, da Benedita Companhia de Teatro. No ano de 2016, perante os espetáculos selecionados via edital de ocupação¹⁷⁸ do Teatro Novelas Curitibanas¹⁷⁹, e devido ao período favorável ao desenvolvimento do Projeto junto ao público da escola e aos universitários, foi realizada a mediação do espetáculo “A maldita raça humana”, da Companhia de Teatro de Breque. Em 2017, o solo “As meninas da porta ao lado”, de Karina Rozek, discente do último ano de bacharelado em Artes Cênicas da FAP/UNESPAR, foi convidado pelo grupo de mediadores. Sobre essa última curadoria realizada pelos próprios discentes, estes buscaram uma encenação que tratasse de modo crítico a situação da mulher no contexto sociopolítico-cultural

¹⁷⁷ Edital Nº 010/14 de Difusão em Teatro 2015, publicado no Diário Oficial Eletrônico Atos do Município de Curitiba Nº 54 de 20/03/2014. Disponível em: http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx Acesso em: mar. 2019.

¹⁷⁸ Projeto contemplado pelo Edital nº 009/14 – Fomento Teatro 2015.

¹⁷⁹ A coordenação do teatro da Fundação Cultural de Curitiba já havia selecionado este e outros espetáculos, via edital de Mecenato Subsidiado/edital Novelas Curitibanas, e agendado sua temporada neste espaço cultural municipal.

atual, ou seja, que condissesse com a discussão estética empenhada pelos discentes durante a disciplina PINTE, naquele momento.

5.1.4 Juntando a fome com a vontade de comer ou a mediação teatral na universidade

A não abordagem da metodologia da mediação teatral em cursos universitários por onde passei¹⁸⁰ me fez atentar para o quão recente é a formação do mediador teatral e, conseqüentemente, do espectador no ensino superior e básico, respectivamente. A partir de um breve panorama do curso de Licenciatura em Artes Cênicas no Brasil, desde a sua criação nos anos de 1970, pode-se verificar, segundo consta em pesquisa de Ferreira (2017)¹⁸¹, que o acesso de graduandos à metodologia da mediação teatral ou cênica, até a primeira década deste século XXI, ainda era incipiente. Em seu trabalho, abordando o campo específico da formação de professores como espectadores e a relevância dessa formação no ensino contemporâneo brasileiro de Artes Cênicas, Ferreira (2017) apresenta o dado de que 50% dos professores entrevistados¹⁸² não trabalharam a recepção cênica, a mediação cênica ou a pedagogia do espectador durante a graduação.

Dessa maneira, a pesquisadora problematiza a abordagem curricular e metodológica concernentes aos estudos dessas áreas no currículo das universidades, salientando que as graduações de Teatro e Dança no país são influenciadas pelo currículo europeu tradicional e optam por uma educação demasiada teórica (histórica e crítica), “por estudos semiológicos, hermenêuticos e críticos, análises de performances não situadas, mais interessadas na pura linguagem do que nos contextos sociais ou em uma abordagem culturalista” (FERREIRA, 2017, p. 18). Ainda sobre essa pesquisa, as disciplinas de caráter “mais prático e aplicado” – compreendidas pela mediação artística e estudos da recepção – foram apontadas como existentes nos cursos de graduação de apenas 9% dos entrevistados, enquanto 87% apontaram temas teóricos nos seus currículos que poderiam ser compreendidos como pedagogias do espectador: estética, crítica, leitura de obra da arte, semiótica e análise de espetáculo.

¹⁸⁰ Como discente da Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas na UNESP (2001-2004), e como docente na Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da UFGD (2012-2014) e na Licenciatura em Teatro da UNESPAR (2014-).

¹⁸¹ O artigo *Formação de professores-espectadores: como as licenciaturas em Teatro e Dança brasileiras abordam a recepção cênica e as pedagogias do espectador?* da professora adjunta e pesquisadora da UFPel é alicerçado na sua tese “Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as” 2017.

¹⁸² Foram entrevistados 95 professoras das cinco regiões do país por meio de um questionário escrito, em 2013, composto de questões objetivas e descritivas. Depoentes, entre 20 e 60 anos, realizaram seus cursos superiores entre 1970 e 2010, em média.

Em relação a esse contexto apresentado, como propor uma formação do professor de teatro, enfatizando o estudo e o acesso à estética teatral e à análise de espetáculos, contemplando a sua capacidade de estabelecer pontes significativas entre a pedagogia e as artes da cena, contemporaneamente? Para contribuir com essa reflexão, apresento a proposta de formação do mediador teatral no currículo universitário do curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR.

5.1.4.1 A faca e o queijo na mão ou as condições propícias à formação do mediador teatral

Analizando os objetivos educacionais e perfis profissionais a serem desenvolvidos no curso, segundo consta no Projeto Político Pedagógico (UNESPAR, 2013, p. 4), observei quantos desses objetivos assemelhavam-se às competências e habilidades concernentes ao perfil do mediador teatral: profissional instrumentalizado na linguagem cênica pautado na criação de novas possibilidades de atuação intelectual e artística do professor de teatro, o qual deve atuar na sociedade com sensibilidade, criatividade e comprometimento com o ensino, proporcionando competências acerca da linguagem teatral e sua relação com os princípios gerais da educação; profissionais que viabilizem a pesquisa artística, visando à compreensão e à difusão da cultura teatral.

E, ainda, o quanto a investigação da mediação para os licenciandos contribuiria para o desenvolvimento do perfil do egresso, compreendendo “uma sólida formação pedagógica, artística e cultural”, capacitando-o a “uma atuação profissional qualificada quanto ao empreendimento da investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas. [...]” (UNESPAR, 2013, p. 4).

Tendo em vista que os licenciandos, como em toda a universidade, eram majoritariamente jovens trabalhadores¹⁸³ e que, como futuros professores, poderiam trabalhar na educação formal e não formal¹⁸⁴ – como nas escolas, em secretarias de cultura, em museus e em outros espaços culturais –, propus investir em sua qualificação como mediador teatral, buscando contribuir com sua atuação pedagógica nesses diferentes contextos de ensino do

¹⁸³[...] A imensa maioria é constituída por trabalhadores, muitos com baixa renda, advindos da escola pública, com pouca escolaridade na família, sendo que boa parte reside em municípios vizinhos e depende de transporte complementar para garantir seu acesso à universidade. (UNESPAR, 2017, p. 4).

¹⁸⁴ O curso qualifica profissionais para atender a demanda do magistério no ensino formal, que é o principal espaço profissional do estudante egresso do curso de Licenciatura em Teatro. Entretanto o professor de teatro também poderá atuar em espaços culturais não formais, como: Secretarias de Cultura, Museus, Centros Recreativos, Fundações Culturais, Creches, Educandários, Igrejas, dentre outros espaços culturais. [...] (UNESPAR, 2018, p. 6).

teatro. Afinal, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e do Teatro como área de conhecimento, é necessária a formação de um professor de teatro que proporcione um ensino articulado entre os três eixos de aprendizagem artística: o fazer, o apreciar obras de arte e o contextualizá-las histórica e socialmente.

5.1.4.2 PINTE: a disciplina Projeto de Investigação em Teatro Educação

Importante ressaltar que, desde 2014, a disciplina já apontava um caminho enquanto proposta pedagógica na formação do professor de teatro, “com perspectivas contemporâneas de atuação em relação à educação e à própria linguagem teatral”, como assinou a comissão avaliadora¹⁸⁵ referente à renovação de reconhecimento do curso. Complementando a exposição pedagógica de PINTE, vale enfatizar o posicionamento favorável à renovação do curso, destacando-a como uma proposta pedagógica coerente que possibilitava ao discente a experiência teórica e prática em uma perspectiva interdisciplinar¹⁸⁶. Tendo em vista o nome “projeto” desde seu título e na própria metodologia de trabalho, propor o Projeto Formação de Público e Mediação Teatral foi um passo dado e acolhido dentro da possibilidade curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Os objetivos gerais da disciplina, em 2015 e 2016, contemplaram **o trabalho do mediador teatral**: estudar teórica e praticamente a mediação teatral; construir, de forma coletiva, o projeto de formação de espectadores para escolas municipais; desenvolver aproximações pedagógicas e artísticas entre mediadores e público; pesquisar jogos cênicos e manifestações sob a perspectiva da mediação teatral, tendo como ênfase a investigação do processo criativo-receptivo conforme o grupo/trabalho teatral, o público e o espaço escolhido.

Vale ressaltar que, em 2017, houve a tentativa de trabalhar um projeto de formação de espectadores a partir das próprias produções teatrais dos discentes, além de não constar no

¹⁸⁵ Composta por Vicente Concilio (UDESC) que, como perito procedeu à verificação *in loco* nos dias 03 e 04/12/14, e pela Ana Cláudia Miguel Ferigotti, assessora técnica da Coordenadoria de Ensino Superior – CES/SETI, para acompanhamento técnico do protocolado. Elaboração do relatório pela da comissão (fls. 79 a 171 e 180 e 181).

¹⁸⁶ [...] Há integração entre os conteúdos específicos e pedagógicos e a interação entre os saberes realmente constroem um ambiente capaz de formar profissionais do ensino conectados com perspectivas contemporâneas do ensino do teatro. As disciplinas Projeto de Investigação de Cena I e II e Projeto de Investigação em Teatro Educação ilustram uma proposta pedagógica coerente e que possibilita aos acadêmicos a experiência teórico e prática em uma perspectiva interdisciplinar, e merecem destaque. [...] (grifo meu). AASG 5PROCESSO Nº 115/15 Protocolo Nº 13.294.106-8 Parecer CEE/CES Nº 18/15 Aprovado em 14/04/15 Câmara de Educação Superior. Interessada: Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Município: Paranavaí. Assunto: Pedido de renovação de reconhecimento do curso de graduação em Teatro - Licenciatura, ofertado pela UNESPAR, *campus* de Curitiba II.

plano da disciplina a criação do projeto e a parceria com as instituições culturais e educacionais. Esses fatores causaram fragilidades na formação das equipes de mediação, a princípio, bem como na consolidação da parceria com os coordenadores de educação e cultura, como nas análises no caderno de mediação referente aos anos.

Artista ou mediador? Assim, no último ano do projeto, ficou evidente a divergência dos objetivos no plano da disciplina em relação à formação do mediador, dispendendo carga horária e trabalho para duas ações distintas do licenciando: a criação cênica e a criação pedagógica da mediação teatral. Um trabalho que envolve a função do artista e outro, a função do mediador, respectivamente, em um projeto de formação de público na escola, seguindo a estrutura das etapas e ações antes, durante e após a ida ao teatro. Quando o artista está em cena é possível que ele seja mediador teatral responsável por observar e coordenar jogos de mediação, ou vice-versa? Essa experiência exaltou-se aos olhos dos pesquisadores as finalidades específicas da arte e da pedagogia, pois, enquanto o mediador procura estar ao lado do público vivenciando, juntos, a experiência enquanto espectadores, o artista exerce outro trabalho, o de provocar esteticamente o público a partir da elaboração e apresentação de sua obra artística.

As etapas para a formação do mediador teatral abordaram:

a) Introdução teórica. Compartilhamento da experiência enquanto mediadores dos docentes de PINTE, introdução à mediação teatral e ao trabalho do mediador via artigos acadêmicos sobre projetos de formação de público no Brasil e na França. O orientador torna-se referência de mediador teatral para os discentes do curso, tanto ao compartilhar suas experiências em projetos de formação de público, como ao orientá-los teórica e praticamente.

b) Análise do espetáculo. A análise do espetáculo foi ponto de partida para a proposição dos jogos. A partir da recepção do espetáculo pelos discentes, os elementos cênicos – ou o léxico do espetáculo -, bem como os jogos cênicos que mais lhes chamaram a atenção foram escolhidos para a criação das atividades de mediação teatral. Este é o momento de mobilização da competência estética do mediador, de relevar e revelar a experiência estética de cada mediador enquanto espectador: *O que mais lhe provocou durante o espetáculo? Qual cena mais lhe marcou? O que sentiu? Quais foram as sensações despertadas? O que mais lhe chamou atenção em relação aos expedientes utilizados pela Cia.?*¹⁸⁷

c) Formação do grupo de mediadores. Momento para a mobilização da experiência pedagógica do mediador, de trabalho coletivo para a criação dos jogos. Neste grupo

¹⁸⁷ Pergunta da orientadora ao grupo de mediadores.

o mediador deverá explorar suas funções de propositor, coordenador e avaliador do jogo. Esse encaminhamento prezou por uma proposta metodológica que privilegiasse a autonomia e a liberdade no processo de formação do acadêmico:

[...] na organização dos caminhos investigativos com responsabilidade na administração de suas criações e propostas pedagógicas. Esta estratégia compreende um perfil de estudante, futuro profissional, capaz de lidar com situações adversas artístico-educacionais, com autonomia, de forma colaborativa, criativa e contextualizadora. [...] (PPC, 2018, p. 7).

Para tanto, focamos a formação de grupos de mediadores¹⁸⁸ e a criação e coordenação coletiva de jogos de mediação teatral nas escolas e nos teatros municipais, sob a orientação dos docentes da disciplina¹⁸⁹. Nesta tese, fazendo jus à minha análise da práxis do mediador, tratarei apenas do grupo de mediadores que eu coordenei. Com este grupo estive presente em todas as etapas formativas do mediador e do público, compondo a equipe mediadora. Essa escolha reafirma a minha perspectiva de valorização e apreciação da experiência estética, do momento vivido junto aos mediadores durante a preparação e desenvolvimento das atividades de mediação. Observando e analisando, pois, as nossas práxis.

d) Fichas pedagógicas. Para organização e planejamento dos jogos de mediação teatral criados pelos discentes aos professores e estudantes da EJA a partir do espetáculo, o docente de PINTE, Fabio Medeiros, propôs o modelo de fichas pedagógicas - constituído pelos pontos: objetivos, foco, energia, participantes, duração, materiais, etapa - advindo do projeto chamado ARTPAD: um recurso para teatro, participação e desenvolvimento¹⁹⁰, onde atuou como facilitador¹⁹¹, em Recife (PE), no ano de 1997.

Essas fichas serviram à mobilização da competência pedagógica dos mediadores da disciplina PINTE contribuindo para a estruturação das oficinas e jogos, bem como para a abordagem da postura do mediador, cuja função era “aumentar ou manter a segurança física e

¹⁸⁸ Cada grupo composto, em média, por sete mediadores.

¹⁸⁹ Em 2015 e 2016, a disciplina foi coordenada junto ao docente Fabio Nunes Medeiros e, em 2017, junto ao docente Robson Rosseto.

¹⁹⁰ Financiado pelo Fundo de inovação do Departamento Britânico de Desenvolvimento Internacional, o projeto ARTPAD contou com a diretora Julie McCarthy, pesquisadora associada do Centro de Teatro Aplicado da Universidade de Manchester, Reino Unido e com Karla Galvão Adrião, assistente de coordenação deste projeto e coordenadora do Programa Papai, de Recife/Brasil. ARTPAD foi um centro de pesquisa em teatro aplicado, no ano de 1995, coordenado pela universidade de Manchester/EUA, voltado ao desenvolvimento de uma metodologia teatral para a formação de profissionais de ONGs no Brasil e trabalhos em comunidades. O Centro de pesquisa em Teatro Aplicado da Universidade de Manchester focou a construção de um material elaborado com e para profissionais de ONGs, para a formação de facilitadores com experiência em trabalhos em grupos e de outros interessados em integrar técnicas de teatro em suas práticas profissionais (MCCARTHY, J; GALVÃO, K, 2001). Houve, assim, um manual como resultado do projeto.

¹⁹¹ Todo o ser humano tem a capacidade de imaginar e criar. Nosso trabalho como facilitador é liberar a expressão desta imaginação e criatividade. (MCCARTHY, J; GALVÃO, K, 2001, p.46).

emocional dos participantes, mantendo-os engajados” (MCCARTHY; GALVÃO, 2001, p. 44). Como instrumento organizativo das situações lúdicas e de aprendizagem, as fichas constituíram-se como material de organização, proposição, análise e avaliação do processo de mediação.

[...] nossa turma inteira (grupo de mediadores) – ou quase inteira – estava ali dando aula de uma forma lúdica, onde todos tinham preparado a aula com muita atenção e carinho. E isto fez toda a diferença. (Melaine, Relato, 2016).

[...] é bom estar bem preparado, organizado e planejado coletivamente, pois isso te dá segurança e ao mesmo tempo demonstra segurança. Então, nesse sentido, acho que os estudantes [público da EJA] perceberam e sentiram essa certeza no nosso trabalho... (Debora, Relato, 2016)

O Projeto Formação de Público e Mediação Teatral e o projeto ARTPAD atenderam o público de classe social menos favorecida, sendo que, em Curitiba, lidamos com professores e estudantes das escolas municipais localizadas em bairros mais distantes do centro da cidade. No entanto, no Nordeste, o projeto enfocou o teatro como comunicação e participação¹⁹², como ferramenta para o desenvolvimento humano, atuando em iniciativas sociais. O objetivo era construir uma metodologia baseada no teatro – como no Teatro do Oprimido¹⁹³ de Augusto Boal – para que o público-alvo acessasse outros recursos restritos a ele por suas condições geográficas e econômicas, mobilizando sua criatividade para resolver problemas sociais, buscando transformação dos participantes tratando das causas subjacentes àqueles problemas. Ressalto que o teatro usado diretamente como ferramenta de desenvolvimento social¹⁹⁴, como no projeto ARTPAD, não era o objetivo do projeto a formação e educação estética do público da escola e dos mediadores via disciplina PINTE, cujo foco esteve em abordar a arte como área de conhecimento.

¹⁹² O teatro pode ser uma dinâmica e revolucionária ferramenta de mudança, que facilita o diálogo e a participação reflexiva. O teatro pode dar voz a pessoas socialmente excluídas, podendo ser uma ferramenta na qual as pessoas possam contar suas próprias histórias, encenarem dilemas, assuntos e soluções do dia a dia, e tratarem dos seus problemas reais. (MCCARTHY; GALVÃO, 2001, p. 5).

¹⁹³ Material e projeto baseado no Teatro do Oprimido (arsenal de técnicas do teatro popular), utilizam, por exemplo, o teatro fórum: improvisação ensaiada para criar uma cena de opressão específica. Trata-se de uma pessoa (o protagonista), que está tentando superar uma opressão, mas está impedido por pessoas que colocam obstáculos em seu caminho (o antagonista). A cena é apresentada para o público, e um coringa convida este a intervir na ação, tomar o lugar do protagonista e mostrar maneiras alternativas de resolver o problema.

¹⁹⁴ [...] Como as técnicas de teatro podem ser usadas pelos participantes para avaliar projetos na área de desenvolvimento? (MCCARTHY; GALVÃO, 2001, p. 42).

5.1.5 O delineamento das funções de cada parceiro

Ao longo dos três anos de Projeto, foi-se delineando as funções específicas de cada parceiro, trabalhando para atingir os objetivos gerais em comum: pelo acesso físico e à linguagem teatral, a ida ao teatro e o contato com o espetáculo; pelo incentivo à criação do espectador - ao trabalho de sua subjetividade em um processo autoral e produtivo de leitura da obra -; pela democratização dos meios e modos de produção dos espetáculos.

Com isso, coube à Universidade a viabilização do acesso à linguagem teatral, utilizando-se da metodologia dos jogos de mediação, cujo objetivo específico era a formação do mediador teatral. Coube à FCC a viabilização do acesso físico do público ao teatro; contemplação e curadoria dos espetáculos, cujo objetivo específico era a distribuição e a circulação das produções teatrais nas regionais de cultura da cidade. Coube ao NRE a organização do público e do espaço da escola para a realização das oficinas de mediação teatral, cujo objetivo específico, seguindo as orientações do PCN de Arte (BRASIL, 1998) e das Diretrizes educacionais (CURITIBA, 2012), era a educação estética do estudante, apreciador artístico.

Figura 9 – Apresentação aos parceiros da FCC e do NRE: estabelecendo as parcerias do Projeto

**Uma
relação
necessária
entre
educação,
cultura e
arte:**

Fonte: Elaborada pela autora (2015);

Ressalto que nosso papel da universidade foi de catalisar essas parcerias e cooperações possíveis - e já existentes entre as escolas e as estruturas culturais e artísticas da cidade – atentando-nos à disponibilidade e ao interesse de cada instância envolvida, com base no contexto pedagógico das disciplinas na educação básica e superior. A partir desse terreno tecido em parceria, os mediadores concretizariam suas propostas de mediação teatral, colocando em movimento sua formação, o seu repertório e experiências em educação e cultura.

Orientadora. Fui espectadora do espetáculo, mediadora entre as instituições parceiras, docente da disciplina PINTE. Fui proponente do projeto de formação de público e mediação teatral. Orientei o Projeto como um todo, desde a preparação do mediador e sua elaboração das oficinas e jogos à coordenação geral e pedagógica do Projeto junto aos coordenadores das regionais de cultura e educação. Observei e acompanhei os discentes em suas ações nas escolas e nos teatros. Houve momentos em que auxiliei o discente durante a sua mediação, sem interromper sua práxis¹⁹⁵.

Ao centralizar o contato com os artistas e os coordenadores do projeto, barrei, por vezes, uma aprendizagem coletiva e autônoma do mediador fundada na proximidade aos parceiros da arte, educação e cultura do Projeto. Essa centralização se esboçou desde o início, quando utilizei o quadro, abaixo, explicitando as ações iniciais de cada envolvido e o grau de responsabilidade concentrado nos docentes e orientadores do projeto pela proposição e desenvolvimento das atividades de mediação teatral:

¹⁹⁵ Os docentes atuavam como organizadores de ideias e estimuladores delas. Em sala, traziam novos jogos para nosso conhecimento, leituras relevantes, possibilidades de condução dos jogos, entre outras coisas. Nas visitas às escolas, nós aplicávamos os jogos e os professores auxiliavam se achassem necessário, mas não interferiam na nossa condução. (Dayane, Questionário, 2019). Desde o começo ficou muito claro que esse trabalho era em conjunto e que todos deveriam contribuir e participar. Os docentes atuaram mais como mediadores e orientadores entre os dois grupos [de mediadores], auxiliando através da reflexão sobre o trabalho, os exercícios, sobre o público e instigando-nos a pensar sobre formas de tornar a mediação possível para cada realidade. (Jeanelys, Questionário, 2019).

Figura 10 – Organograma apresentado aos parceiros da Fundação Cultural de Curitiba/FCC e do NRE.

Abrangência das funções e responsabilidades dos envolvidos:

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Mediadores teatrais. Licenciandos em teatro foram espectadores ao assistirem ao espetáculo para, posteriormente, analisá-lo. Elaboraram e coordenaram as oficinas e os jogos de mediação teatral. Para desenvolver as habilidades de ouvir e conhecer o público, trabalhando em equipe, os mediadores atuaram como: **instrutores** - quando instruíam e intervinham no jogo no sentido de coordená-lo¹⁹⁶ para o maior envolvimento do público neste processo de criação – e **jogadores** - quando jogavam junto ao público para demonstrar e estimular¹⁹⁷ a sua participação no jogo, bem como para se aproximar e acolher pessoalmente os participantes, “fator fundamental para a aprendizagem em Arte, área em que a marca pessoal é fonte de criação e desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 56).

¹⁹⁶ [...] quando o seu Pedro [um estudante da EJA] se colocou pra fazer o primeiro exercício e os outros estudantes começaram a interagir e a se divertir com as ideias, eu me larguei na proposta e percebi que tudo ia rolar como num fluxo, como quando estou fazendo uma aula prática de teatro e me entrego às experiências. A pequena e significativa diferença é que tínhamos que cumprir um papel ali, de sermos mediadores, de organizarmos e potencializarmos aquela vivência deles. (Débora, Relato, 2016).

¹⁹⁷ [...] Também penso que a participação dos mediadores fazendo os jogos – sendo os primeiros – possibilitou o início do jogo e despertou a coragem dos alunos participarem. (Gilmar, Relato, 2016). [...] Quando percebemos que os alunos estavam arredios, nos ‘infiltramos’ nos jogos, participando junto com eles e... Deu certo! Eles começaram a se soltar... (Celia Raquel, Relato, 2016).

Agentes culturais. Coordenadores regionais de cultura da FCC, administradores de espaços e atividades culturais e artísticas de determinada região na municipalidade, foram curadores e espectadores dos espetáculos, mediadores entre a universidade, a escola e o artista. Coordenaram o Projeto junto à orientadora e organizaram o espaço (teatro) para a apresentação teatral e oficinas de mediação.

Artistas. Proponentes do projeto artístico realizaram a apresentação artística e se disponibilizaram a conversar com o público. Seu espetáculo e, quando possível, seu processo de criação, foram pesquisados e estudados pelos mediadores, servindo de material para a elaboração das oficinas e jogos de mediação teatral. A parceria com os artistas ocorreu em diferentes níveis, influenciando a práxis do mediador: em 2015, o artista como produtor do projeto artístico esteve mais próximo aos universitários; em 2016, o artista, não produtor do próprio projeto artístico, manteve-se mais distante; enquanto, em 2017, a artista, como discente da universidade, esteve próxima aos mediadores. Neste contexto, evidenciamos a dificuldade encontrada em nos aproximarmos dos artistas quando intermediados por um produtor. Devido a este fato, em 2016, o estreitamento de laços entre o artista e o mediador foi menor, não acessando o processo da Cia., refletindo na criação de jogos de preparação menos vinculados às análises estéticas e pedagógicas do mediador.

Coordenadoras pedagógicas. Coordenadoras regionais da EJA foram espectadoras, mediadoras entre a universidade, a FCC e a escola. Coordenaram o Projeto junto à orientadora, organizando as professoras e os estudantes participantes, bem como o espaço da escola para a oficina de mediação.

Turma da EJA. Composta por professores e estudantes iniciantes na linguagem teatral, recebeu a equipe de mediadores na escola, na sala de aula, e participou dos encontros e jogos de mediação como jogadores de teatro. A turma foi o público-alvo do Projeto, participando de atividades antes, durante e depois da ida ao teatro. **Professoras.** Em sua maioria mulheres, pedagogas, foram espectadoras, jogadoras teatrais, mediadoras entre a universidade e os estudantes, entre mediadores e o público. **Estudantes.** Adultos e jovens trabalhadores, jogadores teatrais, espectadores e mediadores entre a universidade e a escola, entre os estudantes.

Em todas as funções apresentadas, ser espectador foi fator comum entre todos os participantes. Além das atribuições específicas de cada profissional em sua área educacional ou cultural, todos exerceram a função de mediador em seus locais de trabalho e estudo. Estes foram mediadores na medida em que coordenaram o contato do público-alvo com os outros parceiros

do Projeto. Ressalto que a função pedagógica do mediador teatral, propriamente dita, foi atribuída ao discente, acompanhado pelo/pela docente orientador/a.

Exponho, no quadro abaixo, a responsabilidade predominante da coordenação do Projeto exercida pelos docentes, pelos coordenadores regionais de cultura e educação e pelos professores. O foco esteve no desenvolvimento das competências e habilidades do licenciando enquanto mediador teatral e dos estudantes e professores enquanto público de teatro.

Quadro 1 – Funções dos participantes

Trabalhos dos Parceiros no Projeto	Público	Mediador	Professor ou Agente cultural
Orientador			
Coordenador Regional da FCC			
Coordenador Regional da EJA			
Professor da EJA			
Discente			Futuro professor Futuro agente cultural
Estudante da EJA			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5.1.5.1 - Formação da equipe mediadora: atribuições docente e discente

Na tentativa de compreender e organizar as atribuições dos mediadores e da orientadora, após análise dos três anos do Projeto, pude observar similaridades metodológicas entre a disciplina PINTE e a disciplina Estágio Supervisionado¹⁹⁸, por ambas contribuírem no processo de formação do professor de teatro colocando-o em contato com a realidade da escola.

A docente, neste período, orientou a formação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos discentes; os acompanhou *in loco*, contribuindo com observações, em conjunto com grupo de mediadores, com avaliações dos materiais pedagógicos produzidos, procurando aprimorar o desempenho geral do projeto.

Destaco que devido ao trabalho conjunto e de acompanhamento da orientadora junto ao grupo de mediadores *in loco* nas escolas e nos teatros, aos poucos foi se constituindo uma equipe mediadora que se ocupou em efetivar o projeto coletivo de formação de público. Dessa maneira, foi possível diagnosticar a apreensão dos conhecimentos em mediação teatral pelos discentes, trabalhando as etapas recorrentes, como na disciplina Estágio; caracterização e observação do público durante a prática dos jogos, influenciando na reelaboração e regência dessas ações.

¹⁹⁸ O Estágio Curricular Supervisionado (Regulamento 2018 do curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR) é uma disciplina obrigatória do curso. A disciplina é dividida nos últimos quatro semestres do curso. No 3º ano o estágio é realizado na Escola: Estágio Supervisionado na Escola I - práticas de educação teatral no Ensino Médio e Estágio Supervisionado na Escola II - práticas de educação teatral nos anos finais do Ensino Fundamental. No 4º ano o estágio é realizado na Comunidade: Estágio Supervisionado na Comunidade I - práticas de educação teatral em distintos espaços não formais da educação e Estágio Supervisionado na Comunidade II - práticas extracurriculares de educação teatral com a faixa etária correspondente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental em distintos espaços formais ou não formais da educação.

Figura 11 – Equipe mediadora: relação entre orientadora e mediadores

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Com base no regulamento da disciplina Estágio Supervisionado¹⁹⁹, proponho reforçar a importância do docente orientador no acompanhamento do processo de mediação teatral do discente, atuando como supervisor no campo. A seguir, apresento as etapas conciliares das disciplinas, a partir das reflexões sobre as experiências passadas, prospectando as futuras: (1) **A caracterização da escola:** as primeiras informações sobre a escola e seus estudantes e professores foram fornecidas pelas coordenadoras pedagógicas da EJA. No entanto, avaliamos que essas informações foram insuficientes, impulsionando-nos a aprofundar essa caracterização. (2) **A observação da atuação pedagógica das professoras** das turmas deveu-se à observação de suas atuações nos jogos de mediação teatral ora como jogadoras teatrais ora como mediadoras, contribuindo para o desenvolvimento da competência pedagógica dos universitários mediadores. A observação do modo como as professoras se relacionavam com os jogos e com os seus estudantes embasou compreensões dos discentes sobre modos de ser mediador instrutor neste contexto. (3) **A elaboração do projeto de mediação teatral** pelos mediadores perpassou a contínua elaboração, **discussão e a avaliação** das oficinas e jogos, na universidade. (4) **A regência do mediador** ocorreu em diversos espaços formativos de educação, na escola e no teatro.

¹⁹⁹Vale ressaltar que o total de horas de PINTE I (2020) é de 68 horas e de estágio obrigatório o total é de 100 horas, distribuído nos semestres da seguinte forma: 10 horas de caracterização, 15 horas de observação, 20 horas de regência e 55 horas na elaboração de projetos e relatórios.

Para tanto, foram estabelecidos e consolidados acordos, a cada ano de Projeto, organizados pela orientadora de PINTE junto aos mediadores. Perante essa reflexão, e em diálogo com as etapas de um estágio supervisionado, observei que:

Coube à docente: (1) informar ao discente sobre as normas, procedimentos e critérios de avaliação da disciplina; (2) apresentar a estrutura e elaborar conjuntamente ao discente as etapas do Projeto e suas especificidades; (3) coordenar o Projeto junto aos coordenadores da FCC e da EJA; (4) orientar *in loco* e avaliar o discente durante o desenvolvimento do Projeto; (5) indicar bibliografia de acordo com as necessidades dos mediadores visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional; (6) analisar junto aos mediadores as ações do Projeto: o plano dos jogos e o relatório parcial e final, individual e coletivo das ações; (7) manter os coordenadores do Projeto cientes do andamento das ações elaboradas e as irregularidades quando houvesse; (8) participar de reuniões convocadas por setores da UNESPAR, da FCC e da SME relacionadas ao Projeto desenvolvido em PINTE.

Coube ao discente: (1) contribuir na elaboração do Projeto; (2) definir, junto com o docente orientador: o período e as condições para o seu desenvolvimento; (3) participar da elaboração e atuar nas etapas de realização, elaborando as fichas pedagógicas dos jogos criados coletivamente; (4) elaborar os jogos de mediação de acordo com a metodologia: antes, durante e depois da ida ao teatro; (5) Estar ciente do plano da disciplina e do Projeto para a unidade concedente durante todo o período de vigência; (6) frequentar regularmente as aulas da disciplina e participar dos trabalhos teóricos e práticos; (7) comparecer ao local da realização do Projeto pontualmente; (8) coordenar os jogos de mediação na escola e no teatro, sob a orientação e acompanhamento do orientador; (9) investigar a práxis de o mediador teatral no desenrolar de todas as atividades de mediação; (10) realizar sua autoavaliação contínua; (11) entregar as fichas pedagógicas e relatórios nas datas estabelecidas pelo professor orientador.

5.1.6 Cronograma: estruturação das parcerias

A parceria estabelecida entre as instituições, pelos coordenadores responsáveis, buscou uma construção, do início ao fim do Projeto, com base no envolvimento e participação de cada parceiro. O cronograma de trabalho coletivo seguiu, assim, com a carga horária da disciplina PINTE - de 136 horas anuais, um encontro semanal de 4 horas, no período noturno – , organizado e ajustado conjuntamente às necessidades dos envolvidos, sendo constantemente discutido e reestruturado, engendrando em uma parceria cada vez mais sólida, cujos planejamentos específicos foram respeitados meio ao planejamento em comum do Projeto.

A manutenção de acordos entre os parceiros via comunicação virtual – e-mails²⁰⁰ – foi uma forma encontrada de manter o contato constante entre os coordenadores do Projeto, possibilitando a organização do cronograma e a conexão entre as atividades propostas pelos mediadores da universidade e a realização em diversos espaços geridos pelos coordenadores da cultura e da educação.

Tendo em vista que o cronograma da disciplina PINTE contemplava o planejamento e a previsão global das atividades do Projeto durante todo o período letivo, aquele sofreu mudanças durante cada ano, devido a diversos fatores advindos da realidade política e social universitária²⁰¹, da escola e da FCC. Portanto, foram necessárias a disponibilidade e a flexibilidade dos parceiros em relação à alteração das datas das ações planejadas entre os universitários, concentrando a necessidade de todos a uma agenda factível.

Lembrando que atividades de produção – tais quais: divulgação, difusão do espetáculo, ações de comunicação e convite para a mediação - também refletem no fortalecimento das parcerias pedagógicas entre mediadores, coordenadores de cultura e professores, a seguir, compartilho um exemplo de propostas pedagógicas organizadas pelos mediadores, cuja divulgação visual foi elaborada por um dos licenciandos em teatro:

²⁰⁰ Propor um cronograma de ação é muito importante para nós, para os três segmentos constituintes de nosso projeto. [...] A proposta de cronograma enviada a vocês [...] é uma proposta coerente ao nosso calendário acadêmico, artístico e pedagógico. Nosso interesse é executá-lo conjuntamente nesse semestre, para que no segundo semestre, possamos propor outras formas de ação, pensando juntos outros caminhos e desafios. Assim, nós da universidade (docentes e discentes do curso), em reunião, gostaríamos de repropor o mesmo cronograma porque consideramos que de outra forma compromete o desenvolvimento pedagógico e logístico da ação (NININ, 2016, e-mail). E-mail para coordenadoras de cultura e educação do Boa Vista e para o coordenador de teatro da FCC, cópia para os outros professores de PINTE e Stael.

²⁰¹ Durante os anos de 2015 e 2016, a UNESPAR passou por greves, um dos motivos de alterações do cronograma do Projeto devido à alteração do calendário acadêmico.

Figura 12 – Cartaz de divulgação das atividades a partir da peça “As meninas da porta ao lado”

Fonte: Maycon Lorkievicz (2017).

5.1.7 Metodologia de trabalho: as atividades de mediação

A proposta de atividades para a realização do Projeto compreendeu etapas para a formação do mediador, composta por encontros artísticos e pedagógicos entre os mediadores e o público com o espetáculo e os artistas.

E, para essa metodologia de trabalho foram realizados esses encontros, intercalados ao planejamento e avaliação do cronograma e das mediações, na universidade.

Atividades antes da ida ao teatro: encontro com os artistas na universidade (2015 e 2017), encontro específico com os professores na universidade (Curso/2015) e encontro com a turma da EJA na escola - denominado Oficina de preparação (2015, 2016) ou Mediação Teatral I (2017). **Atividades durante a ida ao teatro:** encontro com o espetáculo e debate com os artistas. **Atividades depois da ida ao teatro:** encontro específico com os professores na

universidade (Curso/2015) e encontro com a turma da EJA na escola – denominada Oficina de prolongamento (2015-2016) ou no teatro, logo após a apresentação, denominada Mediação Teatral II (2017). Reforço que, com base no Projeto Formação de Público de São Paulo (2004) - analisado, anteriormente, na PRÁXIS I - as oficinas de preparação ocorriam antes do espetáculo, onde eram selecionados aspectos da linguagem teatral presentes no espetáculo a ser mediado, visando uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte da encenação. Enquanto as oficinas de prolongamento ocorriam após o espetáculo, onde a proposta era instigar uma maior exploração dos aspectos cênicos observados pelo público, convidando-o a criar cenas e se aventurar numa investigação artística.

Figura 13 – Encontros artísticos e pedagógicos do Projeto apresentado aos parceiros da FCC e do NRE

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

5.1.7.1 Primeiro contato com o público: oficina de preparação

Vale salientar que, em 2017, cogitou-se a realização da oficina de preparação no próprio teatro onde ocorreria o espetáculo. No entanto, o diretor da escola defendeu a importância do primeiro encontro com o público ocorrer na própria escola, tendo em vista a recorrência de ausências dos estudantes da EJA quando solicitados a participarem de uma atividade extraclasse.

Os jogos nesta oficina buscaram aguçar os órgãos sociais e os sentidos do ouvir, viver, perceber o seu próprio processo de criação, esperando despertar um interesse maior no processo de criação do outro (artista ou não). Também se buscou, com isso, criar referências

para subsidiar a análise do público durante sua fruição do espetáculo e para compartilhar a sua experiência durante o debate ou jogo de prolongamento.

Destaco que um dos objetivos dessa oficina foi criar a integração entre os participantes e consolidação da equipe mediadora e do grupo formado pelo público. Essa etapa foi fundamental para seguir com os próximos passos do projeto: proporcionar ao mediador o seu primeiro contato com os estudantes da EJA, descobertas de suas limitações estéticas e pedagógicas para lidar com a realidade cultural do público em situações de ensino-aprendizagem teatral e a percepção da necessidade de criação de vínculo com o público para o desenvolvimento do processo formativo.

5.1.7.2 Segundo contato com o público e com o espetáculo

Momento de aprendizagem do mediador em contato com o público e com o espetáculo. Contato com o lugar, estrutura física e história do espaço cultural e teatral da cidade e saída do espaço rotineiro da escola. Foco na relação estética entre artistas e público, na fruição do espectador. Contato entre todos os envolvidos no projeto: artistas, público, mediadores, coordenadores; modo de conhecer-se um pouco mais uns aos outros.

No teatro, os mediadores encontraram-se atentos ao público, aos artistas e ao espetáculo. Um estado de atenção e investigação do mediador que integrou a sua *práxis* de mediação: a coordenação do debate e criação dos jogos de prolongamento, a mobilização da recepção do público. Uma oportunidade de o mediador lançar outro olhar sobre o público e sobre o espetáculo.

Ao fortalecer o vínculo entre mediadores e público, observamos que houve aprofundamento da disponibilidade destes ao encontro consigo mesmos e com o teatro; encontro com sua própria experiência de aprendizagem quando em criação de suas próprias leituras a partir do contato com o espetáculo. Verificamos que, para este público-alvo, ir ao teatro em grupo e acompanhado por um mediador contribuiu para o incentivo e aproximação deste ao espaço cultural ainda inabitado. Ou seja, vivermos juntos uma experiência teatral potencializou os vínculos já construídos desde a primeira experiência na escola.

Antes da apresentação. Mediador recepciona o público no teatro no sentido de acolhimento e integração ao espaço, ao ambiente – pouco ou não frequentado - onde ocorrerá a outra etapa do projeto de educação estética. O mediador o aguarda pela sua chegada, presença e participação no teatro. Ele rememora (por meio de questões, conversa) elementos e criações cênicas trabalhadas na oficina de preparação; aguça possíveis diálogos entre os processos de

criação do público e do artista a partir do que assistirão; acompanha o público até a entrada do teatro.

Durante a apresentação. Mediador assiste e analisa o espetáculo e o público. Assim, além de assistir atenta e novamente ao espetáculo em companhia do público, aprimorando suas análises estéticas, o mediador também assiste ao próprio público, enquanto este assiste ao espetáculo. Análises fundamentais à criação dos próximos jogos de mediação e à elaboração dos próximos encontros formativos, com ênfase nas reações do público e nos aspectos da cena/jogo ou da linguagem teatral que mais lhe moveram.

Após a apresentação. Mediador coordena o debate com os artistas logo após a vivência coletiva do espetáculo. Olha-se e escuta-se o público, observa-se a sua recepção e o como a manifesta; o que lhe chama a atenção e lhe desperta curiosidade. Da mesma maneira em que os mediadores direcionam a observação do público em relação à linguagem verbal e não verbal do teatro nas oficinas de mediação e nos jogos cênicos, eles observam as ações do público, não verbais, manifestas durante o debate. Mediador apresenta a companhia, solicita que os integrantes se apresentem individualmente – nomes e funções (ator, diretor, músico) – e comentem sobre sua trajetória e o histórico do processo de criação do espetáculo; organiza o debate com foco nas perguntas do público; instiga (por meio de perguntas) o público a conectar os processos e criações realizadas na oficina de preparação e a recepção do espetáculo; provocando a expressão e manifestação do espectador.

Assim, vivendo esse momento, evidenciamos a indispensável necessidade de frequência às instituições culturais pelo público da escola, onde as obras teatrais são apresentadas. Ressaltamos a valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionadas, os posicionamentos pessoais em relação a artistas e obras (expresso nos debates), a identificação e a valorização da arte local. Vivência que possibilitou aos espectadores e mediadores criar referências para o desenvolvimento de critérios de gosto pessoal para selecionar outras produções artísticas e questioná-las esteticamente.

5.1.7.3 Terceiro contato com o público: oficina de prolongamento

As oficinas de prolongamento ocorreram na escola, nos anos de 2015 e 2016, e no próprio teatro, no ano de 2017, após assistirem ao espetáculo, visando, primeiramente, acolher os apontamentos dos estudantes e professores sobre o processo vivenciado. Em seguida, os mediadores buscaram instigar a exploração dos aspectos cênicos observados pelo público, com o propósito de convidá-los a aguçar suas percepções, sua recepção e a aprofundar seus

conhecimentos acerca do universo teatral, jogando e criando cenas, aventurando-se em uma investigação artística.

Este encontro configurou-se como o terceiro contato do mediador com o público, depois de passarem pelos jogos de preparação e o contato com o espetáculo. Em todos os anos do projeto, observamos, neste momento, a mudança na qualidade dos jogos e na coordenação dos mesmos, pelo fato da oficina estar mais vinculada aos elementos da linguagem teatral e aos jogos cênicos do espetáculo analisados pelos mediadores, bem como pela maior aproximação dos mediadores ao público. Assim, nessa perspectiva de encontros continuados, foi possível verificar a maior participação dos discentes e dos estudantes no projeto.

5.1.8 A participação das professoras: entrelaçamento do estético e pedagógico

O curso destinado às professoras das turmas da EJA objetivou envolvê-las no projeto, aproximá-las a linguagem teatral, para que envolvessem também os seus estudantes, sem a pretensão que exercessem também a função de mediadoras teatrais no projeto ou que continuassem o trabalho dos licenciandos em teatro. O curso foi realizado no teatro da universidade²⁰², antes e depois das oficinas de mediação na escola, somente no ano de 2015 devido à organização e empenho da coordenadora pedagógica em conciliar a formação das professoras ao horário de reunião pedagógica na escola

²⁰² Teatro Laboratório para pesquisa em Artes Cênicas (sede anexa ao prédio principal da FAP, situada na Rua dos Funcionários 1758). 231m2. Piso de madeira. Arquibancada móvel com 150 lugares. 20 projetores PAR 64 em alumínio. 01 case para módulos de dimmers c/ disj. De proteção. 01 mesa de comando etcexpress 48/96 canais. 05 projetores Fresnel 1000w. 04 Elipsoidal etczomm de 25 a 50. 06 rack de potência citronics 12 canais dig. 12 projetores set light 1000w. 08 projetores PAR 38 100w. 12 projetores PC 1000w.

Fotografia 11 – Locomoção das professoras para o curso

Nota: Chegada das professoras da EJA, regional Boqueirão, no teatro da universidade TELAB.

Fonte: Da autora (2015).

Assim, foi possível a experimentação de jogos de mediação preparados pelos discentes junto às professoras para as oficinas voltadas aos estudantes. Verificamos, com isso, que os mediadores, antes de irem à escola e após coordenarem o curso para as professoras, sentiram-se mais seguros e preparados em sua função. Foi criado, dessa forma, um vínculo maior com as mediadoras da escola, o que refletiu no fortalecimento da parceria pedagógica com os mediadores. Adiante, no Caderno de Mediação Teatral de 2015 será possível acompanhar os reflexos dessa parceria fortalecida, em que as professoras contribuíram na mediação dos discentes.

Em 2016, o curso não ocorreu devido à não compatibilidade de horário da coordenadora pedagógica da EJA em relação ao projeto. No entanto, a coordenadora de cultura e as professoras da EJA participaram das oficinas nas escolas como público. Nesse sentido, foi possível estabelecer um vínculo entre os mediadores e as professoras e, conseqüentemente, com os estudantes, onde todos se disponibilizaram ao projeto como jogadores nos encontros de mediação. Essa disponibilidade de todos os participantes será narrada no Caderno de Mediação Teatral de 2016.

Em 2017, o curso não ocorreu devido à organização do cronograma do projeto, não havendo tempo hábil para mais uma ação além das oficinas de mediação e a ida ao teatro. O coordenador de cultura, o diretor da escola e uma professora participaram de alguns encontros

na universidade voltados à preparação dos mediadores e, posteriormente, participaram parcialmente das oficinas na escola. Neste contexto, o vínculo com os parceiros do projeto foi enfraquecido, refletindo na práxis dos mediadores. Essa e outras dificuldades refletidas na práxis do mediador serão enfatizadas no Caderno de Mediação Teatral de 2017.

Quadro 2 – Participação na mediação teatral

Participação dos coordenadores e professores nas ações de mediação teatral				
Ano	Curso	Oficina de Preparação	Ida ao teatro	Oficina Prolongamento
2015				
2016	Não houve			
2017	Não houve			Parcial

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por fim, a partir dessa experiência e análise da participação ou não das professoras e dos parceiros em todo o processo formativo proporcionado pelo projeto, evidenciamos que o não engajamento dos coordenadores refletiu na não participação das professoras no projeto e, consequentemente, na tímida participação dos estudantes. Essa fragilidade em relação às presenças em jogo também esteve evidenciada no menor engajamento dos discentes no Projeto, como no ano de 2017. Compreendemos, portanto, que, para que houvesse o projeto de formação de público e do mediador teatral, necessitava-se do engajamento de todos no processo; de um projeto consolidado entre parceiros efetivamente interessados e participativos.

Fotografia 12 – Jogo para integração e aquecimento: regência musical dos nomes dos jogadores, em roda (2015)

Nota: Curso para as professoras e coordenadoras regionais do Boqueirão no TELAB/UNESPAR. Professora ao centro, mediadores e professoras na roda.
Fonte: Da autora (2015).

Acima, imagem do curso, e a professora, no centro da roda: consolidação da formação da parceria entre os futuros professores de teatro e as professoras, que são as mediadoras em seus processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Deste modo, despontando trocas significativas entre o mediador teatral que aprende a pedagogia, na prática, observando as mediações das professoras em jogo e, entre as professoras que aprendem teatro jogando com o mediador.

5.1.8.1 Ida à escola e ao teatro: deslocamentos

Esta etapa da formação do mediador compreendeu o deslocamento dos discentes à escola, ao ambiente cultural do público e ao teatro junto aos professores e estudantes, ambiente cultural muitas vezes desconhecido pela maioria do público e por alguns mediadores. Pretendeu-se com esses deslocamentos dos licenciandos, cujo objetivo era mediar o espetáculo, a formação destes em contato com o público e com a sua realidade, convidando a turma da EJA à experienciar o teatro e apreciá-lo.

Figura 14 – Deslocamento dos mediadores da FAP - UNESPAR para a Escola Municipal

Professor Francisco Hübert

Google Maps

de Universidade Estadual do Paraná -
UNESPAR - Campus Curitiba II - FAP a Escola Ensino Fundamental
Professor Francisco Hübert

De carro 18,0 km, 30 - 55 min

Fonte: Google Maps (2019).

Ressalto também outro deslocamento geográfico e pedagógico provocou o contato entre culturas e modos de relações distintas com a arte e com a pedagogia, favoreceu a criação de vínculos não enrijecidos entre o mediador e o público, instigando o interesse de ambos pelos próximos encontros, pelo conhecimento artístico, seja no teatro ou na escola.

5.1.8.2 Avaliação: o processo de aprendizagem do mediador

No processo de avaliação, na universidade, após cada atividade externa ao *campus* universitário, foram analisados, em coletivo: a coordenação de cada jogo; quem o coordenou e como coordenou, tendo em vista quando o mediador foi o criador e coordenador do jogo, colaborando com a situação de aprendizagem, estabelecendo relações entre as fichas pedagógicas e a prática dos jogos junto ao público e à equipe mediadora. Para tanto, neste momento de análise do processo e da sua *práxis*, foi possível diagnosticar o quanto a não apropriação do jogo por alguns mediadores devido à sua ausência na composição da equipe mediadora prejudicou sua participação no projeto.

De maneira geral, ao avaliarmos os processos ocorridos nas oficinas, destacamos tais pontos concernentes às competências pedagógicas e estéticas do mediador: a formulação

das instruções e a quantidade necessária de explicações emitidas; a clareza da função atribuída aos participantes; a qualidade de concentração e atenção ao que se passava no ambiente criado; as conexões entre situações de jogo e o espetáculo; e os modos de aproximação e mediação entre os participantes.

Perante as experiências, ressaltamos a **importância do jogo** para o acontecimento da mediação refletindo no conhecimento sobre o público e sobre si; na segurança expressa na *práxis* mediadora, no engajamento dos parceiros do projeto desde a preparação e acolhimento no espaço da sala de aula ou do teatro. Jogos que também revelaram as fragilidades do mediador quando não engajado aos objetivos do projeto e dos jogos de mediação teatral: a idealização do público da EJA e a não compreensão do processo coletivo de aprendizagem. Constatamos que essas dificuldades levantadas evidenciaram a falta de avaliação mais aprofundada, à época, nos espaços universitários, momentos de reflexão e preparação do mediador nas aulas PINTE, que contribuiriam ainda mais na formação da equipe mediadora e na criação da autonomia do mediador.

5.1.8.3 Criação coletiva: potencialização da *práxis* do mediador

Enfatizo que, à medida que os mediadores possuíam mais acesso ao universo cultural e artístico das turmas da EJA e conhecimento sobre a organização da escola, bem como do espetáculo – este, assistido pela segunda vez –, eles se sentiam mais apropriados dos objetivos do projeto e, conseqüentemente, mais propositivos e participativos na equipe mediadora, na criação e na coordenação coletiva dos jogos de mediação teatral.

Observo que, se a proposta era que a mediação fosse coletiva, o trabalho desde a criação deveria ser coletivo. No entanto, em 2016 e 2017, quando os mediadores, divididos em duplas ou individualmente criaram seus jogos de preparação, houve menos integração destes na oficina de mediação teatral como um todo. Portanto, a criação individual do jogo para posterior junção, sequenciamento de jogos e coordenação da oficina não favoreceu a formação e atuação da equipe mediadora. Pois, ao contrário desse processo, quando os jogos e a sequência deles foram criados coletivamente, isso refletiu na apropriação, na segurança e na fluidez da coordenação da oficina pela equipe. Com isso, constato o quanto a criação coletiva proporcionou o envolvimento dos mediadores com os jogos e com o desenvolvimento destes junto ao público.

Abaixo, segue um quadro demonstrativo sobre o processo de criação dos jogos pelos mediadores nos anos de 2015, 2016 e 2017. Enfatizo que uma análise mais detalhada das

consequências desse processo de criação será tratada nos Cadernos de Mediação Teatral, a seguir; onde, segundo minhas observações e relatos dos mediadores, estes se apresentaram mais inseguros na oficina de preparação, enquanto, que na oficina de prolongamento, se sentiram mais seguros, arriscando-se mais como mediadores jogadores e instrutores.

Quadro 3 – Processo de criação dos jogos pelos mediadores nos anos de 2015, 2016 e 2017

Oficina de Preparação	Processo coletivo	Processo individual
2015		
2016		
2017		
Oficina de Prolongamento		
2015		
2016		
2017		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5.2 Observações da orientadora escritas em Cadernos de Mediação

Com base na estrutura dos Cadernos de Mediação teatral da UQAM, abordados, anteriormente, na PRÁXIS II, serão apresentados e analisados, a seguir, os jogos de mediação teatral realizados com o público e sua influência na atitude pedagógica – práxis – do mediador teatral, a partir do meu olhar; olhar da orientadora do processo formativo do mediador. Durante a abordagem dessa narrativa, questões acerca das competências estéticas e pedagógicas do mediador são levantadas. Abordagem das descrições e o desenvolvimento dos jogos criados pelos discentes, e seu reflexo no próprio processo de aprendizagem como futuro professor de teatro.

Que jogos foram propostos? Como foram trabalhados na escola? Tal proposta de formação do mediador teatral em PINTE adentrou percursos de encontros e desencontros sobre a parceria, a equipe mediadora e os jogos, que, perante desafios da mediação teatral, vieram à tona descobertas estéticas e pedagógicas do mediador.

Ao longo das atividades e narrativas presentes nos Cadernos, busco estabelecer um diálogo com os futuros mediadores e leitores. E como avaliadora desse processo formativo de mediadores envolvendo concomitantemente a formação de público, dirijo-me e faço perguntas a um suposto mediador, buscando levantar questões acerca da práxis de mediação. Por opção

de registro e construção desses Cadernos de Mediação Teatral, no corpo do texto seguem de modo sintético os dados dos jogos – título, objetivo, material, como jogar –, minhas sistematizações de como ocorreram esses processos na escola e no teatro. Um trabalho, a meu ver, de “restituição” dos jogos ocorridos entre os parceiros do Projeto, tendo em vista que ações antes, durante e depois da ida ao teatro não foram registradas integralmente por meio audiovisual ou por escrito, contando, pois, com a minha memória e meu esforço em apontar contradições e aprendizagens nos percursos pedagógicos e estéticos.

O pressuposto foi de que, em cada nova experiência organizada pelo mediador, ocorresse um avanço em relação à sua segurança, ao modo de instrução e improvisação, qualificando tanto a sua quanto a experiência proporcionada ao público durante a oficina de mediação. Assim, mesmo ocorrendo a alternância de turmas (discentes, professores e estudantes), de espetáculos e de sequência de jogos a cada ano do projeto, quais foram as dificuldades semelhantes vividas pelos mediadores? Quais competências estéticas e pedagógicas do mediador foram mobilizadas? Como esse percurso reverberou em sua *práxis*, na sua relação e compreensão do público, do teatro e da mediação teatral? Como as instruções dos jogos delinearam a *práxis* do mediador?

A seguir, análises dos jogos de mediação, instruções e ações dos mediadores.

5.2.1 Caderno de mediação teatral (2015)²⁰³

“Crônicas Noturnas”

Benedita Companhia de Teatro

Fotografia 13 – Atores da Benedita Cia. de Teatro no espetáculo “Crônicas Noturnas”

Fonte: Fabio Medeiros (2015).

Curitiba

2015

²⁰³ Equipe/coordenação/orientação do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral. **2015:** Stael Fraga de Batista – FCC/Regional Boqueirão; Roseli Ceschin – NRE/ Boqueirão; Clovis Severo Brudzinski – FCC/Coordenação de Teatro; Fabio Costa, Roberta Ninin e Fabio Medeiros - FAP/UNESPAR. **Locais:** FCC/Núcleo Regional Boqueirão; Portal do Futuro Boqueirão; Escola Municipal Prof.^a Sophia Gaertner Roslindo; Escola Municipal Prof. Francisco Hubert; Escola Municipal Cei David Carneiro; FAP/UNESPAR – *Campus* Curitiba II. Mediadores nesse Caderno: Giulia Martins, Fernanda Fressato, Edilaine Maciel, Gabriela Ern, Luan Lima, Sara Dobginski, Juliana Partyka, Natalia Favarin, Mariane Laurentino.

Sinopse²⁰⁴ de “Crônicas Noturnas”: um espetáculo cênico-musical inspirado nos antigos cabarés e filmes que retratam a boemia nas cidades grandes. O espetáculo abarca histórias em forma de canções revelando os desejos mais íntimos dos personagens típicos da noite. Em meio a cenas que transitam por canções populares brasileiras de diferentes décadas e o toque de música francesa, o destaque da pesquisa musical da Cia. é uma composição tipicamente curitibana escrita por Etel Frota e Iso Fischer, complementando a utilização dessas composições como base dramatúrgica.

Concepção artística: a encenação ambienta-se em um clima dos antigos cabarés onde desejos são revelados em canções populares ou em prosa. As canções escolhidas são composições brasileiras das décadas de 1950 a 1970, período no qual, segundo a Cia., se evidenciou notável tendência para a passionalidade e o romantismo, amparado pela teatralidade nas interpretações das canções. À exceção, duas canções francesas figuram neste rol por características semelhantes, tanto da época quanto por sua relevância. Estruturada em um roteiro constituído de 12 (doze) cenas que utilizam as composições musicais como base dramatúrgica, a montagem de *Crônicas Noturnas* tem como fio-condutor a obra “Cidoidania” dos compositores radicados em Curitiba, Iso Fischer e Etel Frota.

Ficha técnica: Adriano Carvalhaes – ator e diretor artístico; Fabio Parra – diretor de produção; Suzie Franco – preparadora vocal; Enrique Gaio – ator e iluminador; Carlos Moreira – ator; Patrícia Goulart – atriz; Natasha Gandelman – preparadora corporal e operadora de luz; Sérgio Justen – diretor musical e instrumentista (pianista); Igor Henrichy – instrumentista (acordeonista).

²⁰⁴ Informações coletadas no projeto da Cia. contemplado pelo Edital de Difusão Teatral/2014 da Fundação Cultural de Curitiba, política municipal de cultura de incentivo a cultura.

I - Antes da ida ao teatro

Conversa inicial na escola. Objetivo: apresentar os mediadores e o Projeto.

Para apresentar-se ao público da Educação para Jovens e Adultos (EJA), bem como o projeto e a linguagem teatral a ser trabalhada nesta oficina de preparação, um mediador iniciou uma conversa sobre os objetivos do encontro e sobre o termo teatro, **falando** sobre eles. Mesmo a turma da EJA comentando sobre seu pouco contato com a arte teatral, todos acompanharam o descrever dos elementos teatrais focados na linguagem de “Crônicas Noturnas” e a atenção dada ao termo expressão corporal, a qual *deve ser também observada*, segundo os mediadores.

Pergunta ao mediador: por que a necessidade de falar sobre a expressão corporal no teatro? Por que a opção pelo “falar” como modo de comunicação e relação com o público? Destaco que, nesse primeiro momento, os mediadores optaram por estabelecer um contato via comunicação verbal e formal, priorizando a explicação direta e informativa acerca da oficina antes de iniciarem a sequência de jogos de mediação.

Jogo 1 - Ritmo do grupo no estalar dos dedos

Objetivo: apresentar e integrar os participantes.

Como jogar: em roda, o mediador estala os dedos em um determinado ritmo. Quando todos estiverem realizando o mesmo ritmo com o estalar dos dedos, o mediador diz o seu nome, rimando a uma palavra: “*O meu nome é... E eu gosto de...*”. Depois do mediador, todos repetem seu nome e sua palavra: “*Ele é... E gosta de...*” e, logo após, é a vez de outro participante, ao seu lado. Assim, segue o jogo, até chegar novamente ao mediador.

Neste jogo, os mediadores buscaram outro contato com o público da escola, de forma descontraída, facilitando a aproximação e a integração entre os participantes. Aproximação, pois, necessária para a atividade desenvolvida a partir daquele momento: os jogos. Ao mesmo tempo em que ocorria a apresentação dos participantes, ocorria uma primeira exposição destes, de suas disponibilidades e dificuldades ao se apresentarem ritmicamente e em público. A curiosidade divertida sobre qual seria o próximo nome e a palavra rimada manteve a concentração de todos. E, dado que cada corpo tem uma necessidade, livremente, houve aqueles que preferiram ficar sentados em cadeiras, outros no chão, ou mesmo em pé. E isso foi respeitado e acolhido pelo grupo de mediadores.

Fotografia 14 – Jogo 1: Ritmo do grupo no estalar dos dedos I

Nota: Mediadores, coordenadores, professores e estudantes da EJA na oficina de preparação, na Escola Municipal Francisco Hubert, Curitiba. Perspectiva da sala de aula, da janela para a porta.
Fonte: Da autora (2015).

Todos jogavam e todos eram jogadores: mediadores e público. E, para que houvesse mais integração e dinâmica na apresentação dos participantes, os mediadores se intercalaram entre o público, na roda. **Pergunta ao mediador:** que lugar ocupar na sala de aula? E durante esse jogo? Mediadores se posicionaram ao lado dos estudantes que apresentavam maior dificuldade motora e cognitiva.

Essa necessidade de ocupar determinados lugares ao lado desses estudantes da EJA foi observada desde a minha tomada de posição – no ambiente e na situação de aprendizagem – na sala de aula, colocando-me ao lado de uma das estudantes com dificuldades de se manter em pé; partindo do princípio de que ela precisava de mais atenção durante o desenrolar dos jogos. Destaco que, desde esse acontecimento, nós, orientadora e mediadores teatrais, estávamos integrados enquanto equipe mediadora; eu os observando, e eles, a mim. Atuávamos em conjunto, onde as orientações não ditas eram percebidas.

Dessa maneira, os mediadores também se intercalaram, distribuindo-se por toda a turma. Na Fotografia 3, a seguir, é possível identificá-los em pé e de joelhos, estalando os dedos ao lado do público. Ao fundo, um estudante que optou em não estalar os dedos, mas jogou, mesmo que calado e separado da área de jogo por uma carteira; observando, curiosamente.

Fotografia 15 – Jogo 1: Ritmo do grupo no estalar dos dedos II

Nota: Mediadores e estudantes da EJA na oficina de preparação, na Escola Municipal Francisco Hubert, Curitiba. Perspectiva da sala de aula, da lousa para o fundo.

Fonte: Da autora (2015).

O primeiro diagnóstico dos mediadores sobre a turma, composta por professores e estudantes da escola, apontou a disponibilidade de todos os participantes em jogar, indistintamente. Esse primeiro resultado do jogo permitiu que os mediadores percebessem e conhecessem um pouco mais do seu público com o qual estava jogando. Inclusive, eles observaram que estudantes com maiores dificuldades motoras e cognitivas – nomeados, abaixo, como “alunos especiais” pela mediadora relatora –, aceitaram fazer parte do jogo. **Pergunta ao mediador:** e por que não aceitariam?

Durante o primeiro exercício, com a ideia de se apresentarem, cada um deveria, de forma ritmada, cantar seu nome e complementar com algo que gosta: “O meu nome é Gabriela, e eu gosto de canela”, passando a vez ao próximo. Percebemos neste momento que os **alunos especiais** precisariam de grande ajuda para conseguirem participar ativamente das atividades, mas ao mesmo tempo, percebemos que estavam dispostos, sem que ficassem muito envergonhados para falar diante de todos. (Gabriela, Relatório, 2015, grifo meu)

Ainda nos relatos dos mediadores, estes apresentaram o quão ansiosos estavam por conta do primeiro contato com o público da EJA. Vale ressaltar que, conforme o público jogava, os mediadores diminuía a ansiedade em relação ao encontro. **Pergunta ao mediador:** o

público pode estar envergonhado, e você? O mediador teatral também está em jogo, mesmo que ocupando sua função pedagógica mais distanciadamente, ao acompanhar os jogadores. Durante o acontecimento, a prática da mediação teatral, ambos se concentravam cada vez mais no problema instruído pelo mediador e resolvido pelo público.

Jogo 2 - Muito prazer, que esquisito!

Objetivo: apresentar os participantes de forma extra cotidiana, isto é, não realizada habitualmente, buscando a exploração de outros movimentos e as relações entre eles.

Como jogar: um jogador caminha até o centro da roda e se apresenta para outro jogador, de forma não cotidiana. Este jogador o cumprimenta de forma também não habitual e direciona-se a outro jogador. Quando todos os jogadores tiverem se apresentado, encerra-se o jogo.

A disponibilidade ao jogo, diagnosticada em momento anterior, não implicou, neste momento, a imediata disposição dos jogadores a ocupar o centro da roda. O mediador, ao instruir o jogo à turma, percebeu que os participantes estavam demasiadamente tímidos para iniciar o novo desafio. Com isso, para que o jogo fosse realizado, foi necessário que ocorresse uma **alteração na instrução**: em vez de um jogador adentrar a roda, individualmente, foi proposto que duplas de jogadores ocupassem o centro e se apresentassem um ao outro. Dessa maneira, a adaptação do jogo pelo mediador proporcionou maior envolvimento da turma perante o desafio.

A cada nova apresentação, em duplas, aplausos dos participantes. A cada aplauso, os participantes da EJA mostravam-se mais empolgados com o jogo. Apesar da maioria dos estudantes não explorar variadas formas extra cotidianas de apresentação de si – como orientado no objetivo deste Jogo 2 - muitos continuaram a dizer seus próprios nomes rimando com alguma palavra, semelhante ao jogo anterior.

No exercício seguinte a intenção era apresentar-se de uma maneira não convencional ao grupo, seja cantando seu nome ou modificando a forma ‘natural’ de seu corpo. Um pouco confusos, os alunos acabaram misturando as regras com o anterior, mas ainda assim, desinibidos e dispostos. (Gabriela, Relatório, 2015)

Destaco que, dessa vez, foram os jogadores quem adaptaram as regras, migrando – ou continuando – o jogo 1, no qual também foi proposto uma apresentação não habitual de si para a turma. Mesmo estas apresentações assemelhando-se umas às outras, a dinâmica construída deu vida ao novo jogo, segundo as necessidades e disponibilidades do público, no momento.

Jogo 3 - Adereços e lembranças: que personagem é essa?

Objetivo: criar história e personagem a partir de acessórios inspirados nos figurinos das personagens de “Crônicas Noturnas”.

Material: sacola preenchida por acessórios e figurinos escolhidos pelos mediadores (chapéus, colares de pérolas, lenços, peças de roupa etc.).

Como jogar: em roda, um jogador escolhe um acessório dentro da sacola, direciona-se ao jogador do lado, entrega-lhe o acessório e atribui-lhe um nome, contando uma breve história a partir desse nome/personagem (quem é, de onde vem, o que faz), apresentando-o a toda turma.

O elemento cênico figurino, inspirado no espetáculo, foi o ponto de partida para a criação do Jogo 3 pelos mediadores; e também ponto de partida para a criação de história e personagem pelos jogadores. Esse momento proporcionou, portanto, o início da vivência em linguagem teatral pelo público, acessando um elemento cênico ressaltado pelos mediadores, bem como a criação de personagens e histórias uns para os outros. Ressalto que, sem que fosse dito, propositalmente, ao público, ocorreu um contato mais próximo deste com o universo do espetáculo. Esse jogo, desse modo, proporcionou um vínculo mais estreito com a encenação de “Crônicas Noturnas” desde a sua concepção pelos mediadores: “[...] [acessório] que fosse selecionado para o outro usar deveria servir de inspiração para criar sua história. Cada um pode, então, viajar na própria imaginação, criando algo divertido para o próximo” (Gabriela, Relatório, 2015).

O gesticular das mãos da mediadora, durante a instrução do Jogo, como observado na imagem abaixo, não foi o suficiente para que o público compreendesse ou se disponibilizasse prontamente ao jogo. As mediadoras, coordenadoras desse processo, apresentaram uma sacola repleta de acessórios e adereços: *Quais personagens utilizariam tais acessórios?* Perguntou as mediadoras aos jogadores, instruindo o jogo.

Apesar do material organizado na sacola e da pergunta que parecia – às mediadoras – suficientemente estimuladora à criação de personagens, elas se depararam com o não engajamento dos participantes na proposta de criação. Pois, quando o jogador retirou o acessório da sacola e se direcionou a outro jogador, ambos permaneceram estáticos e calados, não sabendo o que fazer e o que dizer. Momento de muita dificuldade para as mediadoras, na verdade, desde a instrução ao desenvolvimento do jogo. **Pergunta ao mediador:** criar um personagem a partir de um acessório é uma atividade “simples” quando se trata de um público iniciante nesta linguagem teatral? Destaco que, ao trazer em jogo o elemento cênico figurino e

a proposta de construção de personagem, uma dificuldade pedagógica acometeu as mediadoras, desafiadas a lidar com tal situação de ensino-aprendizagem teatral.

Fotografia 16 – Jogo 3: Adereços e lembranças: que personagem é essa?

Nota: Estudantes, coordenadora e professoras da EJA, e mediadoras ao centro. Foco na mão da mediadora na tentativa de instruir o jogo. Oficina de preparação, na Escola Municipal Francisco Hubert, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

Foi possível observar que as personagens, mesmo quando esboçadas pelos jogadores, verbalmente, não apresentavam o que é vital à sua criação: ações que dão vida às histórias. Com isso, aponto a necessária atenção do mediador à compreensão dos elementos cênicos trabalhados no jogo e seu grau de exigência perante o processo de criação do público em específico. **Pergunta ao mediador:** o que seria preciso instruir para além da utilização do elemento cênico figurino em uma narrativa?

Enquanto a dificuldade das mediadoras tomava espaço no jogo, os mediadores se perguntavam, reflexivamente, como registrado em seus relatos: *Como incentivar a senhora [estudante] a jogar?* E, na sala de aula da EJA, surgiram novas orientações: *Quem usaria esse colar de pérolas?* Uma das mediadoras perguntou, apontando o acessório retirado da sacola pela jogadora.

Sem conseguir mobilizá-la, após outras tentativas de instrução por parte dos mediadores, uma professora da turma tomou a atitude de realizar **uma mediação** para esse jogo: chegou bem perto da jogadora e a contou, ao pé do ouvido, uma história que, posteriormente,

foi exposta a todos pela própria jogadora, à sua maneira. A professora, assim, exemplificou o jogo e isso contribui para que a jogadora participasse desse momento e se sentisse “mais à vontade e mais livre” para envolver-se nos outros jogos, como observou a mediadora:

[...] o olhar atento da professora tomou conta e ela foi até essa senhora [a estudante da EJA] e a ajudou, elaborando para ela uma história em voz baixa, enquanto a senhora repetia a história em voz alta. Foi uma dificuldade no sentido de me questionar sobre o que fazer; acredito que foi ideal darmos diferentes indicações para tentar estimulá-la, no entanto, isso não foi o suficiente, talvez possa tê-la deixado nervosa. Então, naquele momento, foi necessário que alguém [professora] **de fato mostrasse como fazer**. No decorrer da aula, foi possível notar esta senhora um pouco mais a vontade e mais livre para executar as atividades. (Sara, Relatório, 2015, grifos meus)

Nesse relato acima, de uma mediadora, noto a mobilizadora atitude da professora em dar um exemplo, participando da criação de uma personagem junto à jogadora, sua estudante da EJA. A professora identificou que era preciso oferecer um exemplo do que poderia ser uma personagem e sua história a partir do acessório retirado da sacola. E, como observado pelos mediadores, **havia um modo de se relacionarem, a professora e a estudante, contribuindo em seu processo de aprendizagem**: falando baixinho ao ouvido daquela estudante que necessitou de uma colaboração especial do instrutor – professor ou mediador - para seguir seu próprio caminho no aventurar-se no jogo. **Pergunta ao mediador**: como coordenador de um processo de mediação teatral, o que é possível aprender com essa situação que necessitou da contribuição do professor da turma em mediar? Era o jogador quem estava “despreparado”? Ou o determinado jogo apresentava um desafio maior, naquele momento, para que o jogador se engajasse e resolvesse o problema proposto?

Foi a partir desse acontecimento que as professoras da turma começaram a contribuir nas mediações, desde as instruções dos jogos para que os participantes pudessem compreender o problema e avançar nos desafios estéticos propostos. Sobre essa contribuição prestada pela professora da escola aos mediadores e aos jogadores, são revelados o envolvimento e a **segurança dela ao mediar, a qual, além de mais próxima à cultura de seus estudantes, já havia jogado o Jogo 3**, anteriormente, no curso destinado aos professores na universidade. Tendo em vista esta situação, uma mediadora relata:

[...] como a professora possui uma relação mais intensa com seus estudantes, ela acabou por nos auxiliar, intervindo e direcionando de diferente forma determinado exercício a um aluno, pois **sabia qual seria a melhor forma com que ele compreenderia e receberia certas instruções**. Foi uma grande troca de companheirismo, senti que a professora era também uma integrante do ‘Grupo A’ [grupo de mediadores], ao mesmo tempo em que a ensinamos algumas práticas

teatrais, ela nos **mostrou formas de explicar e conquistar um aluno para que ele aceite e entre na proposta do jogo**. (Sara, Relatório, 2015, grifo meu)

A partir deste relato, observo o mútuo reconhecimento do papel que cada um – mediador teatral e professor da escola – desenvolveram para dar continuidade às ações. A professora contribuiu pedagogicamente com a aproximação do jogador ao jogo e, conseqüentemente, aos mediadores e, estes, com o compartilhamento de práticas teatrais desconhecidas pelo público da escola. Enquanto os mediadores propunham um jogo relacionado ao universo teatral – ao qual estão mais próximos –, **as professoras colaboravam com a mediação do jogo teatral por meio de um vocabulário e o modo de expressá-lo mais familiar à cultura dos estudantes**. Houve, portanto, uma troca enriquecedora entre os universos culturais do teatro, dos mediadores e o universo cultural da escola, dos professores e estudantes.

Pergunta ao mediador: o que sabemos e o que aprendemos? Como a própria mediadora refletiu em seu relato, o contato anterior dos mediadores com as professoras, por meio do curso destinado a elas na FAP/UNESPAR, favoreceu a mediação do Jogo 3 na escola. Assim, a professora, sentindo-se à vontade em relação ao jogo já experienciado, pôde interferir pedagogicamente na instrução do jogo, contribuindo para a continuidade do encontro. Dessa maneira, a professora da turma tornou-se integrante do grupo de mediadores.

Refletindo, posteriormente, sobre essa experiência, em especial sobre a dificuldade de instrução dos mediadores e a interferência pedagógica da professora, identificamos que o Jogo 3 foi precipitadamente apresentado ao público pelos mediadores, devido ao seu maior grau de complexidade e exigência de elaboração dos jogadores. Enfatizo, assim, que o problema pedagógico surgido não esteve atrelado ao jogo em si, mas ao momento em que o desafio foi proposto; uma passagem abrupta do Jogo 2, cujo foco era ainda a apresentação extracotidiana de si, para o Jogo 3, cujo foco era a criação de um personagem e de sua história para o outro jogador. Aos mediadores e professores de teatro em formação, é fundamental pensar em uma progressão de problemas nos jogos propostos ao público, percebendo quando devem trabalhar com mais de um problema ao mesmo tempo.

Sobre a instrução e seu grau de complexidade, pontuo que as mediadoras propuseram a junção de duas propostas de jogos “Um personagem para você” e “Quem é você”, resultando no Jogo 3, onde o primeiro jogador dá nome a outro jogador a partir do acessório/objeto retirado da sacola, criando também uma história para o segundo jogador, sugerindo-lhe uma personagem. Com isso, as mediadoras tornaram o jogo mais complexo: desde a sua instrução ao entendimento do mesmo para que todos pudessem jogar.

[...] O que chamou a atenção neste jogo foi o fato de uma das alunas com problemas cognitivos ter se recusado a participar. Então, o jogo deu sequência [sem ela] e, no final das apresentações, ela se manifestou querendo falar também. Ela é uma aluna muito criativa, criou uma história incrível falando sobre uma amiga de infância a qual andava com ela na praia e comia macarrão [...]. (Juliana, Relatório, 2015)

No entanto, apesar de toda a dificuldade na mediação do jogo, aqueles jogadores que optaram, em um primeiro momento, não participar deste jogo solicitaram participar; como ocorreu com uma estudante que, após assistir às criações de seus colegas, manifestou sua vontade em jogar. A mediadora, então, estava aberta à situação e a acolheu.

Jogo 4 - Encontro das personagens: provocando diálogos

Objetivo: improvisar diálogos após a personagem criada no Jogo 3.

Como jogar: as personagens criadas pelos jogadores são convidadas pelo mediador a se encontrarem no centro do círculo, provocando um diálogo.

Para a instrução desse jogo, as mediadoras optaram por adaptar a sua instrução, considerando a necessidade de aproximação do vocábulo da cultura teatral com o vocábulo da cultura dos estudantes da EJA; percebido pelas mediadoras durante a coordenação dos jogos anteriores.

Inicialmente tínhamos em mente desenvolver pequenas cenas, onde os alunos deveriam trabalhar o diálogo a partir das histórias dos personagens criados no exercício anterior. Porém, dadas as necessidades especiais deste grupo, **já que alguns integrantes do grupo não são letrados, optamos por trabalhar “encontro”**. Escolhíamos duplas que poderiam render diálogos e cujas histórias fossem próximas para facilitar a improvisação, e solicitamos que elas se encontrassem no meio do círculo e desenvolvessem uma conversa. (Mariane, Relatório, 2015, grifo meu)

Pergunta ao mediador: é preciso ‘ser letrado’ para compreender a palavra ‘improviso’? Pode-se dizer que alguém não é letrado em teatro? ‘Encontro’ das personagens ao invés de ‘improviso’: qual o vocabulário do público? Para o desenvolvimento desse encontro, as mediadoras do Jogo 4 substituíram a palavra ‘improviso’, intencionalmente, pela palavra ‘encontro’ no momento da instrução deste jogo, como também escolhem duplas de jogadores/personagens para ocuparem o centro da roda e desenvolverem uma conversa. Em conjunto, o grupo de mediadores refletiu sobre essa **alteração do vocabulário** do jogo, proporcionando um resultado surpreendente para eles.

Por pensar que a palavra ‘improviso’ poderia assustar os alunos e comprometer a eficácia do exercício, pedimos a eles que realizassem ‘encontros’[...]. Para a nossa surpresa, os alunos realizaram a prática sem maiores problemas (Grupo A, Relatório, 2015).

A improvisação aconteceu aos poucos. Houve momentos em que se fez necessária a interferência dos mediadores durante o jogo, incentivando os jogadores no desenvolvimento da cena para que esta não perdesse o *timing*, ou seja, o ritmo do trabalho (Mariane, Relatório, 2015). **Pergunta ao mediador:** no processo da mediação teatral há um *timing* específico? Quem define esse *timing*, ou ele é proposto e construído coletivamente? A partir do apontamento da mediadora, observo a atenção que o mediador deve dispendar ao *timing do jogo* – tempo da cena e o tempo da mediação –, importante elemento organizador para o mediador, o qual coordena o tempo do jogo e o processo de desenvolvimento do público jogador.

Jogo 5 - Ouvir a letra da música: qual a cena?

Objetivo: interpretar uma letra do repertório musical ou não de “Crônicas Noturnas”, seguida de criação de cena.

Como jogar: cada mediador, aportando uma letra de música em papel, forma um pequeno grupo com mais dois jogadores. Todos ouvem a música lida pelo mediador e, caso saibam a melodia e a letra, cantam juntos. Familiarizados com a história contada pela música, os jogadores, orientados pelos mediadores, criam cenas para serem apresentadas à turma.

Neste último jogo da oficina de preparação, focado na vinculação estética com a dramaturgia musical, um importante material proposto pela mediadora para interpretação e criação de cenas pelos jogadores foram as letras musicais presentes na dramaturgia do espetáculo (“Folhetim”, de Chico Buarque, “De cigarro em cigarro”, de Luiz Bonfá, “Tango pra Tereza”, de Evaldo Gouveia/Jair Amorim) e outras letras musicais, talvez, mais próximas à cultura do público e dos mediadores (“Eduardo e Mônica”, de Renato Russo, “Menina Veneno”, de Bernardo Vilhena/Ritchie, “Como nossos pais”, de Belchior).

A proposta inicial consistiu em dividir a sala em grupos de jogadores e cada um dos mediadores auxiliaria na montagem de uma cena a partir da letra/música atribuída ao grupo, seguindo três etapas: a leitura da letra musical, a interpretação da letra/música e a criação de cena a partir da música. No entanto, **houve uma alteração nesse jogo, devido ao não letramento da maioria dos jogadores**, os mediadores tornaram-se responsáveis por lerem e/ou cantarem as letras/músicas nos grupos de criação, contribuindo com o ponto de partida para a improvisação da cena.

Atento-me às observações de uma mediadora que coordenou um grupo de jogadores a partir de uma letra musical do espetáculo: “Eles permaneceram atentos, embora, houvesse

parecido que a maioria deles não conhecesse as músicas propostas. É uma realidade muito diferente, é como se fosse um mundo paralelo!” (Juliana, Relatório, 2015).

Pergunta ao mediador: há duas realidades paralelas, a do mediador e a do público? Poderíamos compreender como culturas diferentes? E para haver a mediação, foi necessária uma aproximação entre essas culturas? Enquanto havia mediadores que apontavam o desconhecimento da letra pelo público jogador, havia outros que, ao coordenarem o jogo a partir de letra musical não presente no espetáculo e mais próxima à cultura dos jogadores, apontavam o conhecimento destes ao cantarem a música. Interessante pensar que a escolha do repertório musical, desde aquele conhecido ou não pelo público, possibilitou a ampliação do repertório dos jogadores, como também enriqueceu o contato dos mediadores com a cultura do público, ou melhor, com o próprio público.

Deste modo, os mediadores coordenaram seus grupos, considerando a mediação do elemento musical como referência à criação e à apresentação de cenas. Vale ressaltar que trabalhar cenicamente com um elemento presente no espetáculo buscou aproximar os universos de criação cênica do público e dos artistas de “Crônicas Noturnas”. Também outro modo da turma da EJA apreender o vocabulário destes. Possibilitando, assim, ampliar o olhar do público sobre o exercício do processo criativo, anteriormente à ida ao teatro.

Almejou-se que, após esse jogo, o público se sentisse preparado para ouvir, viver, perceber o seu próprio processo de criação de cena a partir de uma letra musical; despertando, com isso, um interesse maior no processo de criação dos artistas. Esse jogo teve como objetivo, portanto, **criar uma referência para subsidiar a análise do público** durante sua fruição em “Crônicas Noturnas” como também, posteriormente, no compartilhamento da sua experiência durante o debate, realizado após a apresentação do espetáculo.

Pergunta ao mediador: o jogo de criação de cena faz parte do cotidiano do público? Interessante observar que no relato dos mediadores, ao mesmo tempo em que as dúvidas recaíam sobre como instruir o jogo - como orientar uma montagem de cena para um público, segundo eles, **iletrados, sem contato com a cultura teatral** -, todos se entusiasmavam com a ‘facilidade’ em coordenar essa criação dos jogadores da escola: [...] *não era preciso falar nada para a montagem da cena!* (Grupo A, Relatório final, 2015). Esta frase provoca alguns apontamentos: a proposta de criação de cena fazia parte do quinto e último jogo do encontro e os mediadores ainda sentiam necessidade em falar e explicar constantemente o que fazer ao público até perceberem, na prática, que, além do conhecimento das letras musicais ou teatrais, o teatro fazia parte da cultura dos jogadores.

Cena: “Como nossos pais”. Para uma das mediadoras, as etapas coordenadas por ela compuseram as seguintes ações: o conversar sobre a música; o “chegar juntos” a uma ideia; o instruir: “*vamos ensaiar*” para dar início ao improviso da cena, e, por fim, o apresentar a cena para a turma. Durante o processo de ensaio, outra função dessa mediadora foi indicar temas das letras musicais a serem ressaltadas na cena:

[...] Fiquei um pouco apreensiva neste momento, pensei “como irei conduzi-las a montar uma cena?”, mas a ação acabou sendo surpreendente: começamos a conversar juntas e chegamos a uma ideia para cena, que me causou surpresa, pois o comprometimento delas e o interesse em propor, logo que falei “vamos ensaiar?!”, elas já começaram a improvisar falas [...]. (Sara, Relatório, 2015)

Cena: “Menina Veneno”. Em outro grupo, outra mediadora também relatou que não houve dificuldade na instrução da montagem da cena, tendo em vista que um dos jogadores do grupo “tomou a frente” da organização do processo criativo, **instruindo as outras jogadoras – inclusive, uma delas com dificuldades motoras e cognitivas – de acordo com o modo como já se relacionavam em sala**, tendo a atenção de consultá-las sobre suas sugestões:

[...] O senhor [jogador da EJA] ao pegar a letra da música já foi ‘arrumando’ as cenas e como tudo deveria ser. Era visível a preocupação dele com relação à Luciana [estudante da EJA] – chamada de Maria, por conta do exercício [Jogo 3] de criação da personagem para cada um deles -. Cada coisa que ele sugeria, olhava para ela e perguntava: **“Entendeu? Entendeu mesmo? Pode ser assim?” e ela apenas concordava sorrindo.** (Juliana, Relatório, 2015, grifo meu).

[...]

Durante a cena, Silmara também esqueceu o que deveria fazer, então, **o senhor, como de hábito, a orientou, bem baixinho, sobre cada ação que ela deveria realizar.** Sem ficar chateada, em nada parecido, muito pelo contrário: ficou extremamente contente por ter arrancado risos da plateia. (Juliana, Relatório, 2015, grifo meu)

Como observado pela mediadora, havia uma estudante que necessitava de mais atenção dos professores e dos colegas da turma devido às suas necessidades especiais, e a mediação dessa vez teve a contribuição de um jogador do grupo, o qual já a conhecia e praticava o gesto de falar baixo, ao ouvido da estudante, orientações de modo integrá-la ao jogo. Pode-se ressaltar, nesse caso, a ação de mediação, ou seja, a relação estabelecida nessa turma antes da existência dos mediadores teatrais na escola: “o falar baixinho ao ouvido” entre aqueles que precisavam de mais cuidado na coordenação de determinadas ações em um processo. Assim, os mediadores aprenderam a lidar com esses jogadores, observando como o próprio público lidava uns com os outros. Um princípio importante de reconhecimento e aproximação de mediadores e público; essencial ao processo de mediação teatral.

A disponibilidade delas [público da EJA] foi até mesmo maior do que a disponibilidade de alunas de teatro que tenho em oficinas específicas para o ensino de teatro. (Sara, Relatório, 2015)

[...] o que chamou a atenção foi que os alunos cantaram quase todas as músicas que foram levadas e mostraram muito interesse em fazer a improvisação; fato bastante interessante, considerando que é **muito difícil trabalhar improvisação com quem nunca teve contato com o teatro**. (Fernanda, Relatório, 2015, grifo meu)

Pergunta ao mediador: será que improvisar teatralmente é tão difícil para aqueles que ainda não tiveram um contato assíduo com a linguagem teatral? Ou é o mediador quem não tem contato com esse público, e suas possíveis improvisações, em sala de aula, assiduamente? Sobre a disponibilidade dos jogadores da EJA, as mediadoras surpreenderam-se, mais uma vez, com o desempenho dos jogadores, comparando-os a um suposto desempenho na improvisação e na criação de cenas de jogadores frequentadores de teatro e/ou de oficinas de teatro.

Abaixo, a mediadora da cena “Menina Veneno”, sem realizar comparações entre jogadores e avaliar a disponibilidade do público, atentou-se **à elaboração estética da cena improvisada pelos jogadores iniciantes**. É possível destacar em seu comentário, abaixo, que **houve jogo, houve cena, houve opção estética dos jogadores**, tendo em vista que os jogadores criaram uma história e cena, interpretadas a partir de uma letra musical, de estética absurda e cômica:

A “linha” escolhida para a cena não poderia ser diferente dado os personagens presentes na cena: cômica; a “menina veneno” se transformou em um fantasma que entra na casa do rapaz, o assombra, se transforma em abajur, e o empurra da cama, alegando que “o mundo é pequeno demais para nós dois”. (Juliana, Relatório, 2015)

Enfatizo, então, que o jogo de criação de cena não pareceu afugentar o público iniciante na linguagem teatral; pareceu, sim, desafiar o mediador a instruir esse processo teatral no sentido de aprimorá-lo, atentando-se às opções estéticas dos jogadores.

Conversa Final. Objetivo: avaliar a oficina de preparação junto aos jogadores e convidá-los a assistirem juntos ao espetáculo “Crônicas Noturnas”. **Como:** em roda, o mediador realiza perguntas ao público acerca da experiência na oficina recém-vivenciada. Depois, propõe que cada participante da escola resuma o encontro em uma palavra.

Quem já foi ao teatro? Perguntou a mediadora. Perante a manifestação negativa da maioria do público, evidenciou-se o importante passo a ser dado na formação desse público, organizando sua ida ao teatro e possibilitando seu contato com a cultura dos artistas, enriquecendo, dessa maneira, o processo de aquisição de conhecimento cultural e artístico de todos.

Em determinado momento, os mediadores retomaram, como na conversa inicial, um diálogo com o público buscando uma comunicação pelo viés mais lógico e dissertativo. *E como foi essa experiência de hoje, na sala de aula, para vocês?* Houve um silêncio como resposta. O que indicou que a prática dos jogos envolveu mais os jogadores do que o falar sobre a ação vivenciada.

Por sugestão improvisada de uma mediadora, todos fizeram uma roda, batendo os pés, fortemente, no chão. A mediadora propôs que cada um dissesse uma palavra que resumisse o encontro de mediação teatral. Palavras marcadas, na noite: legal, divertido, amor e... Macarrão!

Encerramos as atividades esclarecendo sobre os próximos passos e sobre a continuidade de nosso trabalho com este grupo. Todos se apresentaram animados pelo espetáculo que assistirão e ansiosos por nosso retorno [na oficina de prolongamento]. (Mariane, Relatório, 2015)

Alguns mediadores saíram carregando presentes: uma das estudantes da EJA arrancou, prontamente, folhas de seu caderno, distribuindo seus desenhos. *Até a próxima! Até o espetáculo e o retorno à escola*, relembrou os mediadores. E, avaliando todo esse primeiro encontro, um dos objetivos principais da oficina de preparação aconteceu: a aproximação do mediador com o público, aproximando-o do universo do espetáculo a ser assistido, convidando-o à continuidade do encontro com o teatro.

II - Ida ao teatro

Antes da apresentação. Objetivo: chegada dos mediadores ao espaço cultural antes do público; recepção dos artistas e realização de acordos com os parceiros. Acompanhamento do público até a porta de entrada do auditório, realizando conversa com estudantes, estimulando-os a comentarem e relembrares detalhes da oficina de preparação.

Quando os mediadores chegaram ao espaço cultural, a Benedita Companhia de Teatro já estava no teatro, experimentando som e luz para a apresentação do espetáculo. Em um espaço simples, semelhante a um auditório, os artistas preparavam-se para receber o público. Como orientadora do Projeto, conversei, brevemente, com a Cia. sobre o público da EJA que havíamos entrado em contato desde a escola e sobre o que havíamos realizado na oficina de preparação.

Importante frisar o necessário contato do orientador/mediador com os artistas, colocando-os a par do processo realizado no Projeto, sempre que possível, como também assessorá-los em qualquer necessidade técnica ou pedagógica, dentro do que esteja ao alcance do mediador, relacionado a esse momento de encontro entre o público e o artista. Isso fortalece a parceria almejada com os artistas, um dos envolvidos com o Projeto desde o seu início, tanto pela aproximação com o universo de criação do espetáculo para a elaboração dos jogos de mediação teatral como pelo momento do debate, posterior à apresentação.

Do lado de fora do espaço cultural, no corredor e hall de entrada, encontravam-se alguns mediadores à espera do público. Os mediadores, ao avistarem a chegada do público no Portal, o acompanharam até a porta de entrada do auditório, onde todos – mediador e público - deveriam aguardar o sinal do diretor do espetáculo para que pudessem adentrar o espaço.

Ressalto que a apresentação seria realizada especialmente para a turma da EJA da escola já frequentada e conhecida dos mediadores. No entanto, além deste público específico, estiveram presentes estudantes que não participaram da oficina de preparação, ou seja, que não tiveram o primeiro contato com o mediador e o Projeto. **Pergunta ao mediador:** que fazer quando, no espaço cultural, encontrar-se com o público novamente? Será um novo reconhecimento entre ambos, mediadores e público em outro ambiente? Como recepcionar a todos, independentemente de uma relação pré-estabelecida na escola?

Durante a espera da chegada de todo o público, foi possível que os mediadores organizassem um jogo espontaneamente, ou seja, uma mediação sem uma combinação prévia entre eles, instigada pela orientadora. O intuito foi, enquanto era aguardado o restante do público e a preparação dos artistas no espaço cênico, reaproximar-se daqueles que já haviam participado da oficina na escola e aproximar-se do novo público presente no espaço cultural. Uma mediadora conversou com alguns estudantes, estimulando-os a comentarem e relembrares detalhes da oficina de preparação, da criação de personagens e cenas realizadas na escola, **projetando possibilidades para a apreciação do que veriam em seguida**, durante o espetáculo: *Como será o figurino das personagens? E a maquiagem? O que será que mais lhes chamarão a atenção? Se vocês fossem os artistas dessa peça, usariam as mesmas coisas, da mesma forma, que a Cia. usará em cena?*

Destaco que, segundo a mediadora, o objetivo dessas perguntas foi relacionar o Projeto, a oficina de mediação, com a apresentação do espetáculo; questionando o público sobre a influência do figurino, por exemplo, para a construção das personagens; relembrares elementos trabalhados em um dos jogos de mediação, na escola. Instigando-os, também, a realizarem, ao final da apresentação, perguntas sobre os processos de criação dos artistas. E,

com isso, os estudantes da EJA relembrou detalhes de suas cenas criadas durante a oficina de preparação: “Todos os alunos tinham as suas cenas na cabeça, lembrando-se de detalhes e acontecimentos que nem eu me lembrava” (Luan, Relatório, 2015, grifo meu).

Com esse episódio, é possível perceber que todo o momento em que se está à espera do espetáculo, junto ao público, é uma oportunidade para ocorrer a mediação teatral: a **possibilidade de conhecer um pouco mais do público e, este, ser instigado de sua função como espectador teatral**. Assim, mesmo sem um planejamento anterior na universidade, junto aos outros mediadores do curso, dois mediadores foram orientados a se aproximarem do público e lhe provocar suas memórias a respeito do encontro anterior na escola. Essa aproximação favoreceu a projeção e incitação de questões acerca da estética do espetáculo, refletindo na **preparação da recepção deste público e destes próprios mediadores durante o espetáculo**.

Portanto, para cumprir com esse objetivo dessa mediação teatral de recapitulação do contato com os estudantes da EJA – afinal, o contato é uma construção, tendo em vista o não habitual encontro entre eles – seria fundamental que tivesse sido planejada e realizada, quando possível, logo na chegada do público no espaço cultural. Mediações teatrais espontâneas ocorrem, mas o preparo do mediador é indispensável, principalmente, neste contexto de ensino e aprendizagem do mediador durante um Projeto proposto pela universidade.

Durante a apresentação. Objetivo: dentro do teatro e durante a apresentação, mediador assiste ao espetáculo e ao público; ocupando também seu espaço entre eles.

“Os mediadores o receberam, o olharam e o acompanharam até a ocupação de seus lugares na plateia, sentando-se em lugares que conseguissem ver o espetáculo e o público”, relatou o mediador sobre receber e perceber o público no teatro.

Pergunta ao mediador: qual lugar ocupar no teatro? E na plateia? A ocupação dos lugares na plateia seguiu o modelo de ocupação de lugares na sala de aula, na oficina de preparação na escola, mantendo a preocupação dos mediadores em se posicionarem entre o público para que pudessem melhor observá-lo. Mais uma vez, uma busca do mediador da aproximação e compreensão do seu público, das suas reações perante o espetáculo; potência aglutinadora de todo esse processo.

O mediador assiste ao espetáculo, agora, também assistido pelo público, aguçando suas próprias percepções estéticas e pedagógicas enquanto mediador; ele assiste ao público assistindo ao espetáculo, momento crucial do processo pedagógico da mediação teatral, da formação do público para o teatro.

Fotografia 17 – Apresentação de “Crônicas Noturnas” no auditório do Portal do Futuro

Nota: Mediadores e estudantes da EJA da Escola Municipal Sophia Roslindo, no Portal do Futuro, bairro Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Fabio Medeiros (2015).

Desta maneira, deu-se início ao contato do público com o espetáculo, ocupando as cadeiras enfileiradas frontalmente ao palco do cabaré de “Crônicas Noturnas”. Enquanto as personagens já estavam em cena e a música começando a tomar o espaço do auditório, o público adentrava-se a esse novo ambiente.

Conforme trocávamos olhares com os alunos, eles sorriam timidamente, alguns acenavam. Os atores pareciam estar mais soltos, ao mesmo tempo, mais atentos e próximos ao público. A cantora, inclusive, fazia mais gracejos do que da última vez que assistimos ao espetáculo. Suponho que uma tentativa de aproximação e aprovação deste novo pessoal. (Juliana, Relatório, 2015)

Cabe destacar, acima, o olhar atento da mediadora. Atenta ao público e aos artistas; atenta à relação que acontecia entre os artistas, a obra teatral e o público. Um olhar acurado sobre o espetáculo e sobre a relação que os artistas da Benedita Companhia estabeleciam com o público. Para tanto, observo o exercício do mediador em atentar-se à apresentação, analisá-la e compará-la à encenação assistida anteriormente, ou seja, partindo de seu primeiro contato com o espetáculo, buscando aprofundar sua análise crítica e estética. Um olho no público e, outro, na cena:

Quando as portas do teatro se abriram, cada um tomou seu lugar. Por se tratar de um espetáculo do gênero musical, alguns alunos cantavam as músicas do repertório e outros se limitavam a observar atentamente cada detalhe do espaço cênico, que permitia aos atores um maior contato com a plateia. (Juliana, Relatório, 2015)

[...] Em alguns momentos era possível perceber que os alunos estavam prestando ainda mais atenção, e durante algumas músicas, que nós já havíamos levado para a sala de aula, eles inclusive cantaram junto. (Fernanda, Relatório, 2015)

A peça ocorreu normalmente, particularmente melhor que a primeira vez que assisti. Os alunos ficavam de olhos fixos no palco, cantando algumas músicas que conheciam e ficando extasiados pelos acontecimentos que ocorriam. Era visível, na maioria que ali estava que a peça estava sendo do agrado deles. (Luan, Relatório, 2015)

Além do modo como o espaço cênico foi organizado no auditório, da proximidade física entre o público e os artistas favorecer o encontro entre eles, como salientou os mediadores, o espetáculo pareceu deleitar o público pelo envolvimento deste com o acontecimento cênico; pela relação criada entre o público e o espetáculo.

Após a apresentação. Objetivo: artistas comentam sobre o processo de criação e formação da companhia de teatro. Mediadores comentam sobre o processo de mediação teatral realizado na escola e a criação de cenas a partir das músicas do espetáculo, no intuito de instigar as memórias do público que ocupa a plateia, fazendo-lhe perguntas relacionadas ao trabalho anterior, na oficina de preparação.

Ao fim do espetáculo, o ator e diretor da Benedita Cia., bem como os outros artistas apresentaram-se, comentaram sobre o processo de criação e como formaram a companhia de teatro. Eles pareciam expor informações, seguindo um roteiro delineado e previsto²⁰⁵, o qual era compartilhado após as apresentações de seu espetáculo. Após as explanações, os artistas abriram a conversa para as possíveis perguntas do público. Silêncio no teatro; timidez desde a plateia perante o primeiro contato com os artistas após o espetáculo.

²⁰⁵ A Benedita Companhia de Teatro em seu projeto contemplado pela FCC propõe como contrapartida social obrigatória, além dos ingressos gratuitos 100%, a palestra “Revelando os bastidores do teatro – Uma conversa sobre os elementos cênicos” a partir do espetáculo “Crônicas Noturnas”. Descrição: público-alvo acima de 18 anos. Quantidade: número igual aos participantes do espetáculo. Metodologia: direcionado aos adultos, focado na experiência do aluno em aprender através de ações que possam ser associadas à sua vida. Etapas: realizar, após o término do espetáculo um levantamento entre os participantes sobre o que eles sabem/ conhecem sobre Teatro e seus elementos; alinhamento das expectativas; apresentar aos participantes os tópicos a serem abordados e distribuição do material complementar (impresso/programa da peça); explanação sobre os itens dramaturgia, iluminação, sonoplastia, figurino, cenografia, encenação; apresentação prática dos itens com exemplos do espetáculo; solicitação de participantes voluntários para realização de exercício demonstrativo, aplicando o conhecimento adquirido sobre os temas abordados. Recursos: projetor multimídia, equipamentos de iluminação e instrumentos utilizados no espetáculo. Duração: aproximadamente 40 minutos. (Projeto Crônicas Noturnas, 2014, p.7).

Fotografia 18 – Conversa entre os artistas da Benedita Cia. e o público

Nota: Mediação após o espetáculo: artistas, mediadores e público da EJA da Escola Municipal Sophia Roslindo, no Portal do Futuro, bairro do Biqueirão, Curitiba.
Fonte: Fabio Medeiros (2015).

Como proposta inicial, neste momento do encontro, uma mediadora comentou aos presentes no auditório sobre o processo de mediação teatral realizado na escola e a criação de cenas a partir das músicas do espetáculo, no intuito de instigar as memórias do público que ocupava a plateia, fazendo-lhe perguntas relacionadas ao trabalho anterior, na oficina de preparação. Essas perguntas realizadas assemelharam-se às perguntas feitas, via mediação teatral não planejada previamente, a alguns espectadores na entrada do espaço cultural.

Sem surtir um efeito imediato nos presentes, no entanto, observando a turma de EJA mais “à vontade” para participar, um mediador fez o deslocamento de sua posição de observador distante do público para outra posição, segundo ele, mais estimulante às provocações e manifestações dos estudantes. Este mediador, o mesmo quem recebeu o público antes da apresentação do espetáculo, **retomou a mediação das professoras da turma, na sala de aula, de se posicionar ao lado do estudante, durante o jogo, e falar-lhe baixinho ao ouvido.** E, antes de tomar tal atitude, o mediador posicionou-se ‘no lugar’ de público iniciante à cultura teatral:

[...] Nesse momento me peguei perguntando **se eu, no início da convivência com o teatro, tivesse alguma dúvida: será que eu iria levantar e fazer perguntas, normalmente? Acho que não.** Em seguida, me levantei do lugar que eu estava e me dirigi até o local onde a turma da Escola Francisco Hubert estava. (Luan, Relatório, 2015, grifos meu)

A ação do mediador de deslocar-se do seu lugar de observador e de público não iniciante até ao lado do público iniciante da escola, foi uma das principais ações de mediação comentada por todos os mediadores do grupo, em avaliação. Eles compreenderam a importante atitude do mediador de sair do seu local inicial, de onde assistia ao espetáculo, para se posicionar mais próximo aos espectadores, objetivando contribuir, por fim, com o processo de mediação, com o contato inicial do público com os artistas. O mediador, ao se dispor a situar-se no lugar do público, aproximou-se de seus próprios anseios enquanto público, ao mesmo tempo em que se aproximou do público da escola em foco e dos anseios destes. Esta é uma atitude importante do mediador, daquele que propõe contribuir com o contato do público com a arte/artistas, reconhecendo e partindo das necessidades e modos que esse público em específico opera. **Pergunta ao mediador:** você tem os seus anseios perante o artista e ao que assistiu, e o público, quais serão os anseios dele?

Cabe ressaltar que essa atitude do mediador foi construída desde quando dirigiu sua atenção para alguns estudantes da EJA durante a mediação na escola, na entrada do teatro e, novamente, dentro do teatro; dirigindo-se, enfim, aos mesmos estudantes com os quais já havia estabelecido um contato mais próximo. **O mediador, portanto, também se sentiu confiante e à vontade em mediar conforme se aproximou, aos poucos, do seu público-alvo.** Ao lado de alguns espectadores, falando com voz baixa, o mediador perguntou-lhes sobre o que acharam do espetáculo e se havia alguma pergunta a fazer à Cia.

Curioso que, enquanto o mediador caminhava em direção aos estudantes, um deles, mais jovem, inquieto na cadeira e com um volume de voz suficiente para que todos os presentes no auditório o ouvissem, expressou ao mediador sua ‘indignação’ pelo fato da ‘sua música’ – letra musical que foi ponto de partida para a criação de sua cena na oficina de preparação, na escola - não ter feito parte do espetáculo, como aguardava ouvi-la encenada. Diante desse fato, **os mediadores observaram que os jogos de preparação, realmente, ainda reverberavam e se conectavam com os jogos cênico-musicais do espetáculo.**

Ao ouvido do mediador, uma estudante solicitou que, **em seu lugar de público**, ele fizesse uma pergunta aos artistas: *Vocês já foram para a televisão?* Logo depois, sem muito esperar a resposta dos artistas, a mesma estudante perguntou diretamente à Cia.: *Vocês têm notícia dos cabarés que vocês se inspiraram para montar o espetáculo? Ou Os cabarés ainda existem como vocês retratam, no Brasil?*²⁰⁶. Percebemos nesta pergunta da estudante que a mesma estava atenta ao espetáculo e à conversa com os artistas no início do debate, quando

²⁰⁶ A pergunta da espectadora foi registrada de diferentes formas pelos mediadores. Aqui, apresento dois dos registros presentes em seus relatórios.

estes explanaram sobre a pesquisa artística da Cia. O cenário, inspirado em cabarés, foi o elemento cênico que a chamou mais a atenção da estudante, a qual identificou o quão importante foi o espaço histórico onde aconteceu o cabaré e o espaço cênico onde aconteceu o diálogo e o canto das personagens durante a encenação.

Quando a aluna formula essa questão, utiliza suas referências e, supostamente, em sua concepção os cabarés são antigos. Portanto, lança um olhar histórico para a pergunta. (Juliana, Relatório, 2015)

Um dos pontos altos desse dia foi a interação do [mediador] Luan com alguns dos estudantes da EJA. Ele os incentivou a fazerem perguntas e conseguiu com que eles se levantassem e fizessem suas perguntas em alto e bom som. Uma das questionadoras espectadoras (portadora de necessidade especial), inclusive, fez a melhor interrogação da noite, querendo saber se os cabarés ainda existem e, se sim, como eles são. A pergunta foi tão inesperada, de certa forma, que sinto que nem os próprios artistas da peça conseguiram responder claramente. (Sara, Relatório, 2015)

Uma instigante pergunta, assim, foi realizada pela estudante, que, em um primeiro momento, precisou do auxílio do mediador para, depois, perguntar diretamente aos artistas. Neste caso, uma etapa e, depois, outra. Essas sutilezas – do mediador repassar a pergunta do público ao artista para depois o próprio público perguntar ao artista -, configurou-se em consequentes passos para o manifesto do público: indicações ao mediador sobre como se relacionar com o público e sobre como mediar; indicações, portanto, no processo de formação do mediador teatral.

É apenas mais um exemplo de que **não se deve subestimar o público e nossas oportunidades de aprendizagem, onde todos podem aprender uns com os outros, com as perguntas do outro**. Aliás, “aprender com a pergunta do outro”; o quanto não é raro de se ouvir essa frase em sala de aula, quando o *professor* valoriza um processo de ensino-aprendizagem coletivo. A mediação teatral delineada neste Projeto, no teatro, buscou não estar distante da pedagogia crítica, necessária ao dia a dia da sala de aula.

Em relação à pergunta e resposta dos artistas, foi visível a inesperada questão do público para a Benedita Cia., provocando os artistas a refletir sobre o próprio processo de trabalho. Por mais que, no relato do grupo de mediadores, foi salientada a disponibilidade dos artistas em responder a tais questões levantadas pelo público, eles problematizaram a forma como os artistas responderam; **uma forma demasiadamente técnica ou distante do universo dos estudantes da EJA**: utilizando-se de um vocabulário, em alguns momentos, “muito técnico e inacessível aos alunos da EJA que estavam participando ativamente no debate” (Fernanda, Relatório, 2015).

Pergunta ao mediador: cabe ao artista abdicar-se do seu vocabulário artístico? O problema da “distância” entre os universos culturais do artista e do público é um problema daquele? Há distância entre o vocabulário dos artistas e dos mediadores? O que é possível fazer, pedagogicamente pensando, para aproximar esses universos em uma situação específica de educação estética do público?

Houve, pois, momentos em que os próprios mediadores tentaram explicar as respostas dos artistas a alguns estudantes mais próximos, em voz baixa, como se realizassem uma adaptação vocabular. Percebeu-se, nesse momento, que os mediadores refizeram, novamente, a ação realizada pelas professoras da escola na oficina de preparação, pois falaram com o estudante mais proximamente, utilizando-se de outras palavras, além das dos artistas, buscando, assim, serem mais inteligíveis pelo público.

Os mediadores, assim, como as professoras da EJA, na escola, realizaram a adaptação do vocabulário daqueles artistas para o vocabulário daquele público, aproximando os universos culturais existentes. **Pergunta ao mediador:** no entanto, é necessário que essa adaptação seja realizada em voz baixa apenas para alguns estudantes da EJA? Essa medida privilegia alguns em detrimento dos outros? Será que o público, em geral, estava conseguindo compreender os termos específicos do vocabulário do teatro? Pode-se pensar, neste caso, que a defasagem vocabular e cultural é uma deficiência estrutural, de acesso à educação e à cultura, não especificamente uma deficiência cognitiva de determinados estudantes.

A partir da análise dessa experiência, importante frisar o fundamental trabalho do mediador em adaptar o vocabulário técnico dos artistas ao vocabulário dos estudantes, posicionando-se estrategicamente entre eles. Sendo que, para ocupar esse lugar entre o artista e o público, foi preciso que o mediador estivesse conectado com ambos, em certa medida.

Para finalizar a mediação teatral após a apresentação, uma mediadora propôs – como já havia coordenado ao final da oficina de preparação na escola - que *cada um falasse uma palavra que representasse sua sensação com relação ao momento vivido*. A palavra falada foi a forma de expressão solicitada do público pelo mediador e, a resposta primeira, o silêncio.

A mediação foi encerrada utilizando-se do mesmo recurso utilizado para a finalização da Oficina de Preparação – pronunciar palavras que resumissem determinado momento e/ou estado de espírito que cada um se encontra – mas, desta vez, a dinâmica foi conduzida pelo artista que também servia de fio condutor no [espetáculo] musical. (Juliana, Relatório, 2015)

Para contribuir com essa situação silenciosa e aparentemente estática, o ator anfitrião, responsável pela ligação das cenas em “Crônicas Noturnas” – função que se

assemelhou esteticamente ao personagem *compère* do Teatro de Revista Brasileiro²⁰⁷ -, propôs a ligação das palavras ditas pelo público. O ator, desse modo, interagiu com o jogo, coordenando-o: ele organizou o ritmo das falas/palavras de cada um, conforme mantinha uma pulsação rítmica, regendo o público. Essa atitude do ator o tornou um membro do grupo de mediadores. “Música”, “cabaré”, “bonito” ... Foram essas algumas das palavras ditas pelo público.

Momento da foto final. Em clima de festa e encerramento, foram tiradas fotografias do público pelos mediadores junto aos artistas, no espaço onde ocorrera o espetáculo. Adentrar o espaço “mágico”²⁰⁸ da cena foi algo que causou uma agitação no público. Algo que valeria incorporar às mediações futuras, pois o espaço cênico do espetáculo poderia ser mais explorado como elemento cênico de mediação teatral, dando ênfase ao interesse e à integração do público no cabaré de “Crônicas Noturnas”.

O jogo após a apresentação, bem como esse encontro com os artistas tão esperado pelo público e pelos mediadores, encerrou-se em despedidas – *Até breve!* –, tendo em vista o retorno do grupo de mediadores à escola para a realização da oficina de prolongamento.

III - Depois da ida ao teatro

Conversa inicial na escola. Objetivo: colher as primeiras impressões do público sobre o espetáculo, conversar sobre os elementos cênicos em destaque e as relações estabelecidas com a mediação anterior: conversa entre espectadores; mediadores e público.

Para aprofundar a percepção estética do público sobre os elementos teatrais em destaque no espetáculo, os próximos jogos de mediação focaram o trabalho de corpo e voz dos jogadores. Foram propostos jogos semelhantes aos realizados na oficina de preparação, utilizando-se, novamente, das músicas do espetáculo, no entanto, buscando outra qualidade participativa do público. A oficina de prolongamento prezou pelo trabalho com o ritmo e a musicalidade da cena.

Neste retorno à escola, os mediadores já conheciam um pouco mais o público da EJA e as limitações: a do público e as suas próprias. No entanto, eles observaram que havia estudantes presentes na oficina de prolongamento que não participaram da oficina de

²⁰⁷ Indicação de leitura do livro VENEZIANO, Neyde. *Não Adianta Chorar: Identidade do Teatro de Revista Brasileiro... Oba!* Campinas: Unicamp, 1996.

²⁰⁸ Palavra presente no relato dos mediadores referindo-se ao espaço criado pelo jogo, ritual da cena.

preparação, inclusive, a nova professora da turma. Desde o início do encontro, mesmo que constatada a presença de novas pessoas, observou-se que seria outro momento do mediador com o público. Quais pontos queriam tocar, agora, neste encontro de mediação teatral? Colher as primeiras impressões do público sobre o espetáculo, conversar sobre os elementos cênicos em destaque e as relações estabelecidas com a mediação anterior: conversa entre espectadores; mediadores e público.

Abaixo, segue conversa registrada nos relatos dos mediadores – Mediador (M) e o Público (P):

M - O que acharam da peça?

P - Gostamos! Apenas a moça [atriz] sabia cantar...

...

M - Sabem o que é um musical? Enxergaram um musical na peça?

P - Sim, os atores cantavam...

...

M - Vocês viram na peça algum elemento cênico daqueles que trouxemos no primeiro encontro, aqui, na escola?

P - Sim... O figurino... As personagens criadas na sala de aula.²⁰⁹

As respostas e o retorno do público evidenciaram um resultado coerente com o trabalho preparado e realizado pelos mediadores no encontro anterior, de identificação dos elementos cênicos de “Crônicas Noturnas” e o compartilhamento dessas percepções pelo público, após assistir ao espetáculo. A recepção do espetáculo surpreendeu os mediadores:

[...] Relataram aos poucos os pontos que tinham achado mais relevantes, que chamaram sua atenção e até mesmos **detalhes minuciosos, que nem eu mesma, tendo assistido duas vezes ao espetáculo, me lembrava...** (Mariane, Relatório, 2015, grifo meu).

Pergunta ao mediador: as lembranças do público sobre o espetáculo precisam ser as mesmas que a sua? Os comentários do público da EJA, em geral, giraram em torno do desvendar o que era “de verdade” e “de mentira” em cena. Por exemplo, acerca do suco de uva que os atores tomavam em cena em vez de tomar vinho (ou qualquer outra bebida alcoólica), acerca da troca de *roupa* (figurino) dos atores, que acontecia atrás do palco, muito rapidamente, para retornar à cena; questionavam-se: *que lugar era aquele?* Curiosidades genuínas suscitadas no público sobre o jogo do teatro que, em momentos de processos de mediação, são

²⁰⁹ Informações verbais compiladas de relatos.

possibilidades preciosas de exploração do universo e do vocabulário do teatro, fomentando o imaginário sobre a arte teatral.

É pertinente salientar que inúmeros são os pontos de observação que poderiam chamar a atenção do público. Os temas como prostituição em cabaré, casos de assassinatos na família etc. foram compartilhados com os mediadores, mas estes preferiram não pautar e aprofundar tais assuntos naquele momento. Era preciso mais preparação para tal abordagem desses temas, segundo os mediadores relataram, avaliando conjuntamente que se houvesse mais momentos de mediação na escola, esses temas poderiam ser retomados com mais fôlego, artisticamente e pedagogicamente.

Jogo 1 - Maestro Nominal

Objetivo: provocar os jogadores a elaborarem um ritmo musical com a pronúncia dos nomes de cada jogador, criando uma orquestra sinfônica.

Como jogar: em roda, todos sentados. Um jogador, ao centro, será o maestro, que deverá propor um ritmo a partir dos nomes dos jogadores. O maestro, assim, será o regente, que, apontando para o público, deverá dizer seu nome conforme o tempo regido. A regência segue atenta quanto à alternância do ritmo e a pausas dessas falas dos jogadores, causando uma sonoridade.

Neste jogo, os mediadores propuseram o contato do público com o aspecto musical presente na dramaturgia do espetáculo. Para que outros maestros despontassem durante o jogo, a instrução da mediadora foi prática, demonstrando como poderia ser o maestro, a regência dos nomes dos jogadores.

Fotografia 19 – Jogo 1: Maestro Nominal

Nota: Mediadora ao centro, regendo os jogadores na roda. Oficina de Prolongamento na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

Apesar de poucos estudantes da EJA voluntariarem-se a jogar, houve aqueles que romperam a resistência da turma e cederam ao exercício de ser maestro. Um mediador registrou em seu relato que o jogo foi de fácil compreensão do público. Logo, aqueles que se dispuseram conseguiram jogar, seja como maestro, seja como parte da orquestra.

Em um primeiro momento, a mediadora foi a maestrina, para, posteriormente, outros jogadores executarem a regência, individualmente, com seus próprios instrumentos – colegas – na sala de aula. Interessante observar que dois jogadores se colocaram no lugar de maestro, ocupando juntos o centro da roda. Essa variação do jogo remeteu à adaptação do número de maestros na tentativa de trazer à participação aqueles que apresentaram certa timidez de estarem sozinhos no centro.

Quem tomou a iniciativa de convidar mais um maestro a reger conjuntamente foi um estudante da EJA que, desde a oficina de preparação, buscou agregar os outros colegas da turma às ações propostas pelos mediadores. Esse estudante, perante a sua turma da escola, contribuiu também com o grupo de mediadores: é o “estudante mediador” da turma. Segundo uma mediadora, em face das possíveis dúvidas na regência rítmica do jogo, já identificadas no

curso com as professoras da turma na universidade, o “estudante mediador” demonstrou a todos como jogar.

A atividade ocorreu com as mesmas carências que pudemos observar quando testamos o jogo na FAP/UNESPAR, com as professoras da rede municipal, porém, dessa vez, um dos alunos, Jorge, fez questão de ser o maestro para “mostrar como se faz”. Jorge então demonstrou como criar o ritmo com os nomes, e ainda exigiu dos seus “instrumentos” que acelerassem e fizessem corretamente, para que sua composição ocorresse. (Giulia, Relatório, 2015).

Fotografia 20 – Jogo 1: Maestro nominal do jogo: o estudante mediador

Nota: O estudante mediador ao centro durante o Jogo1 - Maestro Nominal, na oficina de prolongamento, na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

Importante ao mediador atentar-se ao ato de demonstração no jogo. Um ato que, neste caso, configurou-se como explanação e, de certa forma, instrução do jogo, objetivando o engajamento dos jogadores. Essa demonstração pode ser advinda do mediador ou de outro jogador oriundo da turma da escola.

Fotografia 21 – Variação Jogo 1: dois maestros ao centro

Nota: O estudante mediador e mais outra estudante ao centro durante o Jogo1 - Maestro Nominal, na oficina de prolongamento, na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

O jogo encerrou-se quando aqueles que desejaram serem maestros regeram os demais jogadores-instrumentos da orquestra, presentes na sala. **Pergunta ao mediador:** sentir-se instrumento no jogo pode assemelhar-se ao sentir-se membro do seletor público do Projeto, a quem foram dirigidas oficinas de aproximação com o espetáculo antes e depois de assisti-lo?

Jogo 2 - Telefone sem fio com movimento (corpo e som)

Objetivo: trabalhar a disponibilidade corporal, o ritmo e a atenção dos jogadores.

Como jogar: em roda, um jogador mostra um movimento ao jogador do lado, este imita o movimento e o mostra a outro jogador. Assim, repetem-se o som e o movimento criados pelos jogadores, até completar a roda. Uma versão do jogo popular telefone sem fio, sem palavras e com movimentos e sons.

Neste jogo, os mediadores objetivaram focar mais a disponibilidade corporal dos jogadores, preparando-os para os jogos seguintes, utilizando-se de uma variação de um jogo provavelmente conhecido pelo público.

Os jogadores permaneciam sentados, desde o jogo anterior, enquanto a quantidade de sons e movimentos aumentava. Jogadores sentiam vergonha ao realizar a imitação de gestos

e sons grotescos de outros colegas – **reação do público já esperada pelo mediador**. Às vezes, realizavam duas sequências de movimentos e sons ao mesmo tempo, ocasionando maior dificuldade – e confusão – na passagem das ações ao jogador do lado. Vale apontar que essa “confusão” também foi prevista pelo mediador, pois exigiu maior concentração dos jogadores aos estímulos, às ações e à direção dos movimentos. O mediador, como instrutor do jogo, orientou os jogadores antes e durante o processo.

Decidimos que apenas dois movimentos com som seriam passados, porém nos surpreendemos ao ver que o jogo fluiu e em determinado momento, acrescentamos um terceiro movimento com som. Porém, é relevante ressaltar que em vários momentos os estudantes [da EJA] foram lembrados sobre qual era o movimento e som, e para onde este deveria seguir, mas creio que isso não atrapalhou o jogo, apenas auxiliou que acontecesse. (Giulia, Relatório, 2015).

Apesar de a maioria dos jogadores realizar os movimentos e sons sem maiores dificuldades, transpareceu aos mediadores a indisponibilidade corporal de alguns estudantes, em específico, segundo se constou em seus relatos. Isso fez com que os mediadores refletissem sobre a necessidade de repetir, talvez em outra oportunidade, esse mesmo jogo.

De certo modo, foi importante acontecer essa indisposição e indisponibilidade do público ao jogo, pois observei que a instrução dos jogos pelos mediadores estava sendo dada rápido demais, principalmente neste jogo, onde os mediadores já esperavam um determinado envolvimento dos jogadores. Essa expectativa era alimentada tanto pelo fato de o jogo possuir similaridades com um jogo tradicional e de fácil assimilação, quanto devido à presunção de que continuariam um processo de mediação exatamente “da onde haviam parado” na oficina anterior. Ou seja, os mediadores pareciam acreditar que retornariam à escola e encontrariam o público no mesmo grau de disponibilidade quando ao final da oficina de preparação, dias atrás. Aprendizagem aos mediadores: não criar expectativas com relação ao retorno do público.

Jogo 3 - Cena e Música

Objetivo: a partir da letra/música presente no espetáculo “Crônicas Noturnas”, criar e apresentar cena, cantando trechos da música.

Material: letras/músicas: “Tango para Tereza”, de Evaldo Gouveia e Jair Amorim, “De cigarro em cigarro”, de Luiz Bonfá, “Folhetim”, de Chico Buarque.

Como jogar: em grupo, coordenado por um mediador, realizar leitura e interpretação da letra/música, reconhecer e criar personagens e histórias, ensaiar e apresentar as cenas criadas, com foco no canto.

Como na oficina de preparação, as letras de músicas presentes no espetáculo foram novamente apresentadas pelos mediadores em cada grupo formado pelos jogadores da escola, instigando-os a pesquisarem personagens e criarem cenas. A proposta foi que, ao menos, um trecho da música explorada por cada grupo fosse cantado. Esse processo resultou em um grande envolvimento de toda a turma no jogo, tendo em vista o contato anterior do público com as interpretações dos artistas perante essas músicas; explorando diferentes encenações e extrapolando os espaços da escola, realizando, pois, as apresentações também do lado de fora da sala de aula, em busca de um cenário externo. Afinal, era para ser visto!

Fotografia 22 – Ocupação da escola pelo teatro: apresentação de cenas fora da sala de aula

Nota: Mediadores, professores e estudantes da EJA, na oficina de prolongamento, no corredor da Escola Municipal Francisco Hubert, no bairro do Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

A música, neste contexto, por estar presente no espetáculo assistido, acentuou a concentração dos jogadores em grupo e em torno da montagem de cena a partir da história e memórias provocadas pela letra; também provocadas pela voz do mediador, pela voz e cena dos artistas em “Crônicas Noturnas”. Assim, houve maior aproximação com o repertório musical do espetáculo, criando camadas interpretativas das músicas desde a primeira mediação,

à ida ao teatro e após o contato com a apresentação. Durante a criação das cenas pela turma da EJA, preponderou a alegria do público em contar, agora, a sua versão da letra musical.

Os mediadores auxiliaram os jogadores no grupo de criação, como também contribuíram na direção da cena. Em alguns grupos, inclusive, houve a participação do mediador na cena também como jogador junto ao público. Oportunidades de aproximação entre o mediador e o público. Na Fotografia 11, a mediadora, à esquerda na imagem, encena “De cigarro em Cigarro” com mais duas jogadoras.

Fotografia 23 – Encenação de “Cigarro em Cigarro”: mediadora e público

Nota: Mediadora e duas estudantes da EJA, na oficina de Prolongamento na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

“De cigarro em Cigarro”²¹⁰. Durante a coordenação do grupo, a mediadora com os braços erguidos como se estivesse regendo os jogadores no Jogo 1 – Maestro Nominal, na imagem (FOTOGRAFIA 23), auxiliou as jogadoras de seu grupo na seleção das personagens

²¹⁰ Letra musical de “Cigarro em Cigarro” (1957): *Vivo só sem você/ Que não posso esquecer/Um momento sequer/Vivo pobre de amor/ À espera de alguém/ E esse alguém não me quer/Vejo o tempo passar/ O inverno chegar/ Só não vejo você/ Se outro amor/ Em meu quarto bater/ Eu não vou atender/ Outra noite esperei/ Outra noite sem fim/ Aumentou meu sofrer/ De cigarro em cigarro/ Olhando a fumaça/ No ar se perder/ Vivo só sem você/ Que não posso esquecer/ Um momento sequer/ Vivo pobre de amor/ À espera de alguém/ E esse alguém não me quer/ Vejo o tempo passar/ O inverno chegar/ Só não vejo você/ Se outro amor/ Em meu quarto bater/ Eu não vou atender.*

na letra musical “De cigarro em Cigarro”, levantando questões acerca do figurino dessas personagens em criação, retomando o elemento cênico trabalhado na oficina de preparação: *Quem são elas? Onde estão? Que acessórios utilizam?*

Fotografia 24 – Jogo 3: Grupos de criação de cenas coordenados pelo mediador

Nota: Mediadores e estudantes da EJA, na oficina de prolongamento na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba (2015).

Fonte: Da autora (2015).

Neste grupo de criação, a partir da música “De cigarro em Cigarro”, foi interessante acompanhar a interação da mediadora na coordenação, na criação e na apresentação de cena junto a duas estudantes da EJA: uma mais idosa e outra com deficiências motoras e cognitivas. A mediadora demonstrou como foi possível – e prazeroso – realizar o processo em conjunto com esse público em específico. Uma provocação a ambas as partes, mediadora e estudantes, ao desenvolvimento individual como jogadoras teatrais.

[...] eu coordenei um grupo composto por uma aluna idosa, de 70 anos, toda disposta e tranquila, e outra aluna mais jovem, igualmente disposta, e portadora de necessidade especial (a mesma que fez uma excelente pergunta no dia da mediação e a mesma que disse ter sido garota de programa). O processo com elas foi extremamente gostoso e amigável: juntas, selecionados as personagens, definimos quem eles eram, os locais em que estariam, que acessórios deveriam usar e como se comportariam durante a peça. A mais jovem insistiu em cantar, a mais velha se divertia e apresentava muita disponibilidade para improvisar. [...] (Sara, Relatório, 2015)

“Folhetim”²¹¹. Trio de rapazes, no bar: um cantou e os outros dois afogaram as mágoas após o término de relação amorosa. Apesar dos sorrisos no rosto (FOTOGRAFIA 13), os jogadores buscaram uma imagem corporal que representasse sua tristeza ao ser abandonado pela mulher.

Interessante ressaltar que um dos jogadores desse grupo – que não havia participado da oficina de preparação, porém, havia assistido ao espetáculo –, embora estivesse mais resistente ao jogo, no início, expressou a vontade de se apresentar novamente.

[...] O que mais me chamou a atenção foi o grupo da monitora Mariane, onde um dos alunos se mostrava resistente a toda forma de se mostrar perante a turma, porém, durante a apresentação, ele não gostou do resultado final e quis apresentar de novo. Fazendo com que muitos ficassem surpresos pela disposição dele em fazer aquilo [...]. (Luan, Relatório, 2015).

Pergunta ao mediador: é possível que um jogador – mesmo não tendo acompanhado a oficina de preparação e frequentado muitos teatros – ao se propor apresentar sua cena, novamente, demonstra interesse ao jogo, ao espetáculo, à cena teatral? Nos encontros de mediação teatral, todos participaram independentemente se estiveram presentes em encontros anteriores. Destaco que cada encontro de mediação teatral foi elaborado com independência e interdependência em relação aos outros encontros, ou seja, houve uma elaboração específica de jogos que acolhessem e compreendessem aqueles que participavam pela primeira vez.

Ressalto que o público, especialmente o estudante da EJA, surpreendeu tanto os mediadores como seus próprios professores. **Suas criações e seu envolvimento com o jogo não foram – e não são – previsíveis**, mas sim instigados e conquistados coletivamente.

²¹¹ Letra musical “Folhetim”: *Se acaso me quiseses/ Sou dessas mulheres/ Que só dizem sim/ Por uma coisa à toa/ Uma noitada boa/ Um cinema, um botequim/ E, se tiveres renda/ Aceito uma prenda/ Qualquer coisa assim/ Como uma pedra falsa/ Um sonho de valsa/ Ou um corte de cetim/ E eu te farei as vontades/ Direi meias verdades/ Sempre à meia luz/ E te farei, vaidoso, supor/ Que és o maior e que me possuis/ Mas na manhã seguinte/ Não conta até vinte/ Te afasta de mim/ Pois já não vales nada/ És página virada/ Descartada do meu folhetim.*

Fotografia 25 – Jogo 3: Tristes, porém nem tanto: cena “Folhetim”

Nota: Estudantes da EJA na oficina de prolongamento, na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

Outra cena de “Folhetim”. Outro grupo também encenou a música “Folhetim”, contando com duas jogadoras e o “estudante mediador”, sendo que uma das jogadoras foi a própria professora da turma.

A jogadora inusitada, a professora, que não estava presente na oficina de preparação, cantou em cena. Essa situação causou um impacto, todos ficaram admirados com a sua voz e com a própria professora em cena. Para aqueles que apenas a viam exercendo sua função diária, específica à sua coordenação do processo de aprendizagem dos estudantes em aula, essa experiência proporcionada pelo jogo causou uma grande surpresa ao público. Interessante pensar que, por um lado, muitos dos professores participantes do Projeto se admiraram com o envolvimento e a manifestação dos estudantes durante os jogos e as cenas. E, por outro lado, isso também aconteceu ao inverso: os estudantes se admiraram com a manifestação artística da professora. O encontro de mediação teatral, assim, pode possibilitar um lugar de descoberta e reconhecimentos mútuo, além-ordinário, em uma situação de ensino-aprendizagem de outra linguagem não comumente trabalhada na escola: a da arte teatral.

Sem hesitar, pedi à professora que retomasse seu canto ao final do encontro de mediação. Cante, professora!

Fotografia 26 – Imagem em movimento: a professora em cena com mais dois jogadores

Nota: Professora e dois estudantes da EJA na oficina de prolongamento, na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba.

Fonte: Da autora (2015).

A professora cantou: um final feliz? Quando a professora da EJA cantou, despojadamente, em cena, e foi convidada por mim para ensinar uma música a todos os participantes, ela aceitou, prontamente. No fim da oficina, todos cantaram juntos, para encerrar o encontro.

Encerramos com uma música ensinada pela professora regente, em círculo todos cantaram juntos. Por fim, com uma mão em cima da outra, externalizamos o sentimento que, apesar de tudo, permeou nosso coração durante todo o processo: ALEGRIA! (Juliana, Relatório, 2015).

É preciso destacar a participação da professora nesta oficina na escola. Como referência para seus estudantes, o envolvimento da professora no jogo, e em todo o encontro, foi um estímulo ao engajamento da turma. **Pergunta ao mediador:** o espetáculo, os artistas, os professores e os mediadores encorajam o público a jogar? Existem professores na escola que possuem uma habilidade artística, mas, muitas vezes, são afogados pelos atropelos do

cumprimento das tarefas ordinárias. A partir dos jogos de mediação teatral do Projeto, foi possível trazer à tona habilidades do professor que, em um trabalho conjunto, encorajaram os estudantes a jogar.

Conversa final e finalização do processo na escola. Objetivo: encerrar o encontro exaltando a necessidade do processo, do ensaio, das experimentações para se chegar à apresentação de um espetáculo.

“O teatro é processo, e a mediação teatral também”, salientou o grupo de mediadores. Para uma turma de estudantes que não estavam habituados a jogar teatro na escola, o comentário de uma estudante da EJA revelou seu aprendizado após as três etapas do Projeto: jogando é possível compreender bem o “espírito da coisa”:

No final das apresentações falamos a eles que teatro é processo, que há peças que começam assim, de pouquinho em pouquinho até chegar à apresentação como a que eles assistiram. Lucimara [estudante da EJA] fez a fala: “É isso! Erros e Acertos! É assim que se faz uma peça, a gente começa errando, depois vai melhorando!”. (Juliana, Relatório, 2015)

Os mediadores encerraram o encontro exaltando a necessidade do processo, do ensaio, das experimentações para se chegar à apresentação de um espetáculo – algo que parecia inalcançável para o público (ou para os mediadores?) no início do encontro.

E, a partir do retorno da estudante da EJA sobre a oficina, foi possível refletir o quanto o processo de mediação teatral – oficina de preparação, ida ao teatro, oficina de prolongamento – aproximou o público da atividade do teatro, mostrando o quanto o exercício do jogador teatral exige investigação de si – atuando ou expectando – em face da apropriação de uma linguagem, possibilitando o ato pessoal e intransferível do conhecimento.

Fotografia 27 – Pose final: os jogadores e seus personagens

Nota: Mediadora, professora e estudantes da EJA, na oficina de prolongamento na Escola Municipal Francisco Hubert, bairro Boqueirão, Curitiba.
Fonte: Da autora, 2015.

Quadro 4 – Passo a passo da mediação teatral em “Crônicas Noturnas” (2015)

Oficina de Preparação	Antes da apresentação	Durante a apresentação	Depois da apresentação	Oficina de Prolongamento
<u>Conversa</u> Apresentar o Projeto <u>Jogos</u> Ritmo do grupo no estalar dos dedos Apresentação extra cotidiana Criação de história e personagem a partir de acessórios e figurinos Improvisação de diálogos após a criação da personagem Interpretação da letra/música e criação de cena O encontro em uma palavra	<u>Tratamento:</u> Recepcionar o público Acompanhá-lo até a entrada do teatro e à ocupação dos seus lugares <u>Conversa</u> Rememorar questões e ações do encontro anterior	<u>Análise:</u> Assistir ao espetáculo Assistir ao público	<u>Conversa</u> Realizar debate com os artistas e o público Contribuir na organização das perguntas do público <u>Jogo</u> Dizer uma palavra no ritmo	<u>Conversa</u> Colher as primeiras impressões do público sobre o espetáculo Relacionar os jogos da mediação anterior com o espetáculo <u>Jogos</u> Maestro Nominal Telefone sem fio com movimento (corpo e som) Cena e Música

Legenda: Destacados, em negrito, encontram-se os jogos que lidaram diretamente com elementos cênicos presentes no espetáculo.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

5.2.2 Caderno de mediação teatral (2016)²¹²

“A maldita raça humana”

Companhia Teatro de Breque

Fotografia 28 – Cena do espetáculo “A Maldita Raça Humana”, da Cia. Teatro de Breque

Fonte: Horizonte da Cena (2017). Disponível em: <https://www.horizontedacena.com/tag/teatro-de-breque/>. Acesso em: 20 ago. 2020

Curitiba

2016

²¹² Equipe/coordenação/orientação do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral. **2016:** Stael Fraga de Batista – FCC/Regional Boqueirão; Maricléia Kamaroski - FCC/Regional Boa Vista; Cristina Aparecida Jordão – NRE/ Boa Vista; Clovis Severo Brudzinski – FCC/Coordenação de Teatro; Roberta Ninin e Fabio Medeiros – FAP/UNESPAR. **Locais:** FCC/Núcleo Regional Boa Vista; Teatro Novelas Curitiba; Escola Municipal Araucária; Escola Municipal Cei Bela Vista do Paraíso; FAP/UNESPAR – *Campus* Curitiba II. Mediadores nesse Caderno: Carol Scabora, Débora Ribeiro, Rachel Gonçalves, Ana Letícia Villas Bôas, Maicon Silverio, Gilmar Magalhães, Dayane Andrade.

Sinopse²¹³ de “A maldita raça humana”: espetáculo fruto do projeto “Os irmãos Twain”, aprovado pela Lei Municipal de Incentivo a Cultura, da Prefeitura de Curitiba, na categoria Mecenato, é inspirada em uma das obras de Mark Twain (1835-1910), “Dicas úteis para uma vida fútil”. A peça desmascara o bestial existente por trás do verniz altruísta do homem, trazendo o politicamente incorreto para discussão em cena. A ironia é o que dá leveza ao enredo, construído com recortes aparentemente banais do cotidiano, mas que reunidos levantam uma suspeita: a sociedade não é tão inocente assim. Diante da realidade contundente, o que ainda precisa ser dito? O que é relevante frente aos absurdos que nos esperam a cada esquina?

Concepção artística: Twain, um dos principais escritores da literatura americana e mundial, ganhou notoriedade por utilizar o humor como ferramenta para fazer críticas a sua época. Os fundamentos de tais críticas ainda são válidos para a atualidade e foram o ponto de partida para a pesquisa da nova peça da Companhia Teatro de Breque. O processo de criação da dramaturgia contou com a colaboração de Mark Harvey Levine e Fernando Kinas, além da participação coletiva do grupo. O resultado é uma montagem contestadora, alinhada com o trabalho de pesquisa que vem sendo desenvolvido pela companhia. Desde o seu surgimento em 2007, o Teatro de Breque tem no currículo outras produções: O Beijo, Chiclete&Som, Elizaveta Bam, Com Amor, A Vaca Pródiga, Em Breve nos Cinemas, Uma Árvore de Carvalho, Não Contém Glúten.

Ficha técnica: Gênero: Comédia; Direção: Nina Rosa Sá; Elenco: Pablito Kucarz, Rodrigo Ferrarini e Gabriel Gorosito; Colaboração: Mark Harvey Levine e Fernando Kinas; Produção: Michele Menezes – Pró Cult; Cenário: Paulo Vinícius; Figurino: Maureen Miranda; Iluminação: Nadja Naira; Direção Musical: Marcelo Torrone; Fotos de Divulgação: Daniel Assal; Design gráfico: Pablito Kucarz; Assessoria de imprensa: Luciana Melo.

²¹³ Informações colhidas no site: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/noticias/ra-maldita-raca-humanar-entra-em-cartaz-no-novelas-curitibanas/>. Acesso em 20 de março de 2020.

I - Antes da ida ao teatro

Conversa inicial na escola. Objetivo: apresentação do grupo de mediadores ao público da EJA e os objetivos do projeto e da oficina de preparação. **Como:** mediadores à espera do público na sala dos professores, em pé, em roda, com braços e mãos abertos.

Após os mediadores organizarem a oficina de preparação na sala dos professores, eles ocuparam a sala, afastaram as mesas e cadeiras e se posicionaram em determinados pontos no espaço. **Pergunta ao mediador:** que lugar ocupar na sala? Depois das disposições das coisas e dos mediadores no espaço, o público foi recebido.

Enquanto os estudantes adentravam a sala, acompanhados por seus professores e pela coordenadora regional de cultura, também ocupavam aquele espaço a eles preparado, complementando a configuração de uma roda já formada pelos mediadores. **Não foi necessário dizer qual posição cada um deveria ocupar.** A roda foi composta, de maneira intercalada por professores, estudantes, coordenadores e mediadores. O meu lugar de orientadora do Projeto e responsável pela formação dos mediadores teatrais: mantive-me fora da roda para analisar distanciadamente o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Jogo 1 - Chocalho, mãos, olhares e máscara

Objetivo: apresentar participantes por meio da comunicação além da fala.

Material: chocalho e cachecol.

Como jogar: todos em roda. Trocar energia pelas mãos: palma da mão direita para baixo ao companheiro da direita e palma da mão esquerda para cima ao companheiro da esquerda. Comunicar-se com o outro pelo olhar: aproveitar os primeiros segundos somente olhando um para o outro. Apresentar o chocalho que será passado por todos os participantes: cada um que estiver com o instrumento musical faz um som ao dizer o próprio nome. A cada nome falado, todos repetem no mesmo ritmo, em coro. No último momento desse jogo, utiliza-se a máscara (cachecol) para cobrir o rosto e explorar **movimentos corporais que comunicam algo:** comunicação sem fala. Foco na energia, no olhar, na máscara.

No momento inicial da roda, com braços e mãos abertos, uma mediadora apresentou o grupo de mediadores ao público da EJA e o que trabalhariam na oficina de preparação. Na foto abaixo, é possível observar a abertura e disponibilidade inicial da mediadora perante olhares e braços contidos dos participantes. A mesma mediadora introduziu o jogo 1:

Fotografia 29 – Jogo 1: O início

Nota: Mediadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

As mãos e o olhar: primeiro momento do jogo. Instrução da mediadora: *dar as mãos e trocar olhares; iniciar o contato pelo tato, um com o outro, com a pessoa do lado. A mediadora atentou-se ao círculo formado pelos participantes e comentou sobre sua configuração em que todos conseguissem ver um ao outro e olhassem-se nos olhos. A troca de olhares durou alguns minutos. Propondo e fazendo o exercício, a mediadora relatou ter sido um momento especial e único para ela por reconhecerem-se como grupo:*

[...] O que pensamos que causaria certo desconforto, por ser algo novo para eles, acabou encaixando perfeitamente naquele primeiro momento do encontro. Eu senti que aqueles minutos serviram para nós nos reconhecermos como um grupo, como pessoas que estavam ali para compartilhar uma experiência única e especial que é a experiência teatral. Senti como um dos momentos mais especiais da aula. Eu fiz questão de trocar um olhar sincero com todos, pois aquele era um momento único e especial para mim e penso que para eles também deveria ser... (Ana Letícia, Relato, 2016)

Fotografia 30 – Jogo 1: Mãos dadas e olhares trocados

Nota: Mediadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

A partir **desse contato** entre os participantes, algo aconteceu: mediadores com expressões mais convidativas e público mais receptivo. Esse princípio intencional dos mediadores de formação de um grupo via acolhimento e abertura ao outro e ao acontecimento favoreceu o encontro entre mediadores e público. Observamos outra disponibilidade e energia no ambiente. **Pergunta ao mediador:** como saber da expectativa do público neste momento? Segundo o olhar da mediadora para o público, ela o percebeu “animado” com o encontro, receptivo pelo olhar, pelo sorriso e pelas mãos dadas. Este encontro tão esperado pela mediadora também pareceu esperado pelo público.

[...] Nesse momento, vi que todos estavam sorrindo para nós, e não era apenas pelo fato de estarem achando graça da situação de troca, e sim porque eles também, assim como nós, estavam animados para aquele dia tão esperado. (Ana Letícia, Relato, 2016).

O chocalho e os nomes: segundo momento do jogo. Apresentado o chocalho, a mediadora instruiu que o instrumento musical deveria ser utilizado no jogo para que, em roda, os participantes o segurassem, o chacoalhassem e emitissem um som falando seus nomes de

formas diferentes. Inicialmente este momento gerou um desconforto aos estudantes da EJA, os quais estavam resistentes a jogar. No entanto, aos poucos, conforme todos se integravam, cada um à sua maneira, à proposta do jogo, o grupo foi fortalecido por cada jogador que se sentiu à vontade para as descobertas e disponibilidades lúdicas provocadas pelo instrumento musical. “O exercício foi simples: todos apresentavam seus nomes, na medida em que um chocalho passava na roda”²¹⁴, relatou um mediador. **Pergunta ao mediador:** esse jogo foi simples? Para quem? Como observado, a princípio, os jogadores não participaram do jogo, precisaram de um tempo maior para o reconhecimento e abertura ao jogo pelo público. Vale salientar que, como todas as atividades da oficina de preparação, desde a primeira, há uma função fundamental no encadeamento do encontro de mediação teatral.

A máscara de cachecol: terceiro momento do Jogo. A máscara – elemento essencial à estética de “A maldita raça humana” – foi incluída no jogo por meio de um cachecol que deveria cobrir a cabeça do jogador, dando ênfase ao movimento do restante do corpo para significar um sentimento. A mediadora, para exemplificar, cobriu a cabeça de um mediador e o solicitou, ao ouvido, que demonstrasse determinadas ações com o corpo.

Eu peguei o meu cachecol e cobri o rosto do Gilmar [outro mediador], pedindo-lhe para representar com o corpo determinadas ações e sentimentos. Sem pedir para que os alunos os identificassem, eles já começaram a falar sobre o que estavam vendo... (Ana, Relato, 2016)

²¹⁴ Informação verbal.

Fotografia 31 – Jogo 1: A máscara: mediadores

Nota: Mediadores ao centro e mediadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA ao redor, na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Após o mediador jogar com a máscara, a mediadora convidou o público da EJA a ocupar o centro da roda e, utilizando o cachecol, realizou uma ação com o restante do corpo. O público ainda se encontrava encabulado para participar.

A interação da orientadora. Neste momento do jogo, foi necessário que eu sugerisse à mediadora que mais de um jogador participasse do jogo e adentrasse o centro da roda, distribuindo o centro da atenção do público a outros dois jogadores, além de ser o primeiro jogo a exigir uma maior exposição do jogador. Interessante observar que o fato de mais de um jogador adentrar a roda encorajou os demais a jogarem.

[...] E assim começou uma brincadeira – **que não estava planejada no cronograma** – de todos, em duplas ou em trios, irem ao meio da roda, cobrirem seus rostos e representarem com os corpos. O que teve um resultado muito interessante e pudemos observar a disposição, as possibilidades e deficiências que poderíamos encontrar. (Ana, Relato, 2016, grifo meu).

Fotografia 32 – Variação do Jogo 1: máscara a três com estudantes

Nota: Jogadores estudantes da EJA na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Eles só perceberam que estavam fazendo teatro depois, comentou a mediadora.

Pergunta ao mediador: e neste caso, fazer teatro foi jogar teatro? Ir ao centro de uma roda, utilizar uma máscara – mesmo que não convencional – e realizar movimentos com o restante do corpo instaurou outra disponibilidade corporal não cotidiana nos jogadores, dentro e fora da roda.

Fotografia 33 – Variação Jogo 1: variação máscara a três com professoras

Nota: jogadoras professoras e coordenadora na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Jogo 2 - Teia: o que é teatro?

Objetivo: incentivar uma discussão e reflexão sobre o fazer teatral.

Material: rolo de barbante.

Como jogar: o mediador inicia o jogo, segurando na ponta do barbante dizendo ao grupo “o que é teatro” para ele. Lança o rolo de barbante para outro jogador, sem soltar a sua ponta do barbante. O jogador diz “o que é teatro” para ele, segura a ponta do barbante e lança o rolo para outro jogador. Ao final, todos seguram uma ponta do barbante, formando a imagem de uma rede ou uma cama de gato.

O jogo foi realizado com os participantes sentados em cadeiras, uma decisão coletiva do grupo de mediadores tomada no momento em que iniciaram o contato com o público da EJA. *[nós, mediadores] Decidimos que o segundo exercício, que seria feito em pé, poderia*

*ser feito sentado em cadeiras, pois muitos poderiam sentir dores e querer sair do exercício*²¹⁵. Assim, destaco a sensível observação da equipe mediadora, o seu diagnóstico sobre o público advindo dos momentos do jogo, anteriormente, influenciando nesta tomada de decisão que priorizou um modo de envolvimento e participação do público sem prejudicar o objetivo e a metodologia do jogo.

A mediadora deu início à passagem do rolo de barbante à outra mediadora, dizendo sobre ‘o que é teatro’ para ela; essas duas jogadoras iniciaram a trama da rede. Imbuída dos momentos de mediação teatral vividos até então, a primeira mediadora escolheu a sua palavra compartilhada ao grupo constituído por todos os jogadores: jogo.

Fotografia 34 – Jogo 2: Mediadora inicia o jogo com o barbante

Nota: Mediação do Jogo 2 – Teia coordenado pela mediadora Débora na Escola Municipal Araucária, Curitiba.
 Fonte: Da autora (2016).

[...] Porque jogo para o teatro tem um significado muito maior do que outros tipos de jogos... Jogo para o teatro é subsistência, é sua base, é o que fez com que nós tivéssemos presenciado todos aqueles momentos [da mediação]. (Débora, Relato, 2016)

²¹⁵ Relato da mediadora Ana (2016).

Na imagem, acima, é possível observar a mediadora instruindo o jogo, apontando o próximo movimento que o mediador jogador deveria fazer, escolher um jogador do grupo e passar o rolo de barbante a ele.

A mediadora – propositora deste jogo – coordenou e destacou o levantamento de distintas compreensões do público sobre o teatro e não convergência em uma única resposta. Uma tentativa de ouvir o que todos os presentes – a coordenadora de cultura, os estudantes e os professores da EJA – compartilhavam sobre sua experiência teatral; diferentes, tanto quanto cada pessoa ali presente. Em seu relato, a mediadora apresentou a ideia da formação da teia como representação das relações sociais e, portanto, coletivas e necessárias à existência da arte; o teatro que pode *provocar transgressões na humanidade*, buscando mais integração e desenvolvimento humano. **Pergunta ao mediador:** qual a importância da arte/teatro para a humanidade?

[...] Para mim, este exercício foi essencial para **escutarmos deles o que eles pensavam sobre o teatro**. O mais interessante foram as palavras ditas, como: alegria, felicidade, diversão, entre outras parecidas. Com isso, eu pude ver que para eles, estar ali, conosco, era um momento de diversão e descontração na vida deles, e era isto que eles queriam. (Débora, Relato, 2016, grifo meu)

O que é teatro? É cultura, esporte, felicidade, sonhos, magia... Teatro depende do outro! E o mundo não se constrói sozinho! (Maicon, Relato, 2016)

Ao final do jogo, a mediadora, em pé, no centro da roda, ou melhor, da teia de barbante, coordenou uma reflexão sobre as bases da arte teatral, salientando a importância dos elementos cênicos e de seus fazedores para o acontecimento teatral; a importância da teia.

Fotografia 35 – Jogo 2: Teia, o que é teatro?

Nota: Mediação do jogo 2 – a mediadora Débora ocupa o centro da teia tecida pelos estudantes da EJA, professores, coordenadores e mediadores, Escola Araucária, Boa Vista, Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Jogo 3: Caminhada pela sala de aula

Objetivo: reconhecer o espaço da sala de aula e provocar o entrosamento entre os participantes, percebendo os seus corpos neste espaço.

Como jogar: na sala de aula sem carteiras, cadeiras ou teias²¹⁶ no centro, todos caminham, preenchendo os espaços vazios. Enquanto caminham, os participantes trocam olhares, percebendo uns aos outros. O mediador bate uma palma e os participantes cessam a caminhada, permanecendo parados em seus lugares. Precisam parar, focar em outro participante e observá-lo. Mediador bate uma palma novamente e a caminhada é retomada pelo grupo.

²¹⁶ Referência ao jogo de preparação anterior.

Fotografia 36 – Jogo 3: caminhada pela sala de aula

Nota: Mediadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Pergunta ao mediador: por que caminhar na sala, preenchendo o espaço vazio, neste momento do encontro? Este foi o primeiro jogo que moveu os jogadores a ocuparem outros lugares, mudarem de posição na sala, observarem uns aos outros em movimento; outro modo de trocar olhares com o colega e perceber a si mesmos.

No entanto, apesar da funcionalidade deste jogo, os próprios mediadores colocaram em dúvida a capacidade do público em ocupar o espaço da sala de aula, *pelas condições de serem muitas pessoas em um espaço não muito grande*²¹⁷. E a mediadora propositora do jogo, em seu relato, apresentou uma avaliação negativa do jogo ao compreender que os jogadores apresentavam-se desconcentrados, não correspondendo à sua expectativa: *A caminhada proposta não aconteceu como esperado, devido ao espaço ser pequeno e os participantes não entenderem a idealização do jogo. [...] não fez sentido para os participantes*²¹⁸. **Pergunta ao mediador:** quem idealizou o jogo? O público deve atingir as suas expectativas? O público deve “entender” o jogo ou jogá-lo? Cabe ao mediador atribuir sentido à caminhada pelo público? Essas perguntas são cruciais à compreensão de quem são os mediadores teatrais e sua

²¹⁷ Ana Letícia, Relato, 2016.

²¹⁸ Célia Raquel, Relato, 2016.

compreensão sobre o público da escola; compreensões que influenciarão atitudes do mediador durante os encontros.

Algo a ser ponderado nesta situação: estar empolgado durante um jogo não quer dizer necessariamente que o jogador não entendeu as instruções ou não está jogando. Esta ocorrência, a da falta de concentração na caminhada, aliás, como mesmo observa a mediadora, foi consequência do fato de os próprios mediadores da equipe, que também jogavam, estarem demasiadamente empolgados na caminhada, contribuindo para a dificuldade de concentração dos outros jogadores, [ou] ou seja, mediadores muito animados com o jogo e o público jogador acanhado com a novidade da proposta. Importante atentar-se: à sintonia e ao ritmo do grupo como um todo, composto por mediadores e público da escola. mediadores muito animados com o jogo e o público jogador acanhado com a novidade da proposta. Importante atentar-se: à sintonia e ao ritmo do grupo como um todo, composto por mediadores e público da escola.

Jogo 4: Casa, morador, terremoto. Objetivo: dividir em grupos de três jogadores: dois serão as paredes e um será o morador; as paredes deverão ficar de frente uma para a outra e dar as mãos, e o morador deverá ficar entre as duas paredes. Sempre restará um jogador de fora, fazendo com que todos corram para ocupar um lugar de morador ou de parede. **Observação:** este jogo não aconteceu, por decisão conjunta dos mediadores, logo no início do encontro. Foi considerado “fora do lugar” perante a sequência e os objetivos dos jogos anteriores e posteriores e, por questões do espaço da sala de aula e da condição física de alguns participantes (idosos e com necessidades especiais), inapropriado. Assim, esta foi mais uma decisão coletiva que fortaleceu a equipe mediadora em seu propósito de manter o clima de jogo e inclusão dos jogadores.

Jogo 5: Transformação do objeto

Objetivo: trabalhar a imaginação e a criatividade dos jogadores, atribuindo outro significado ao objeto em foco.

Material: qualquer objeto que possa ser posto no centro da roda.

Como jogar: formar uma grande roda. Um objeto é posto no centro da roda pelo mediador. Um jogador inicia o jogo, pegando o objeto no centro e, por meio de uma ação, transformando-o em ‘outro objeto’ ao mostrá-lo para o grupo. Terminada a ação, o jogador entrega seu objeto criado para outro jogador. Este jogador, ao receber o objeto, interage com ele e, posteriormente, também o transforma, entregando-o a outro jogador. Ao final, o último jogador coloca o objeto no centro do círculo.

O estojo de óculos da mediadora foi o objeto escolhido. O Jogo ocorreu conforme o planejado, com certa curiosidade e apreensão daqueles jogadores que desconheciam o jogo. Algo que aconteceu, recorrentemente, foi a tentativa do jogador em ‘logo se livrar’ do objeto, manipulando-o rapidamente e entregando-o a outra pessoa. *Percebemos que a interação [do jogador] com o objeto do outro se tornou mais difícil do que reformular um novo objeto*²¹⁹. Ou seja, a concentração dos jogadores esteve voltada à criação de seu próprio objeto e não a identificação e jogo com o objeto do outro. **Pergunta ao mediador:** qual a instrução necessária do jogo, neste caso? Como no jogo 1, com a máscara/cachecol, o mediador poderia orientar a atenção da turma ao corpo e aos movimentos de cada jogador durante a transformação do objeto.

Fotografia 37 – Jogo 5: transformação do estojo de óculos

Nota: Mediador jogador, Jogo 2, na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Jogo 6: Ligação das palavras

Objetivo: criar palavras a partir de uma palavra anterior, explorando significados atribuídos a elas. Desenvolver agilidade no raciocínio e na coesão entre os significados das palavras ditas.

²¹⁹ Relato Grupo B de mediadores.

Material: uma bolinha.

Como jogar: em roda, o mediador joga a bolinha para outro jogador, dizendo uma palavra. O jogador que recebeu a bolinha, ao jogar para outro, diz uma palavra que esteja relacionada à palavra anterior.

O jogo, segundo os mediadores, foi realizado com certa dificuldade, principalmente em relacionar as palavras. No entanto, eles notaram uma prontidão do público à coordenação motora e uma agilidade no arremessar e pegar a bolinha. **Pergunta ao mediador:** por que trazer em jogo o elemento ‘palavra’, neste momento? A palavra inicial do mediador, por exemplo, poderia ser relacionada a uma palavra do espetáculo “A maldita raça humana” como proposta para a mediação teatral antes da ida ao teatro? O Jogo 6 esteve pautado, assim, na associação de ideias sem amarras de encadeamento lógico, um levantamento do repertório de palavras do público, meio à rapidez exigida pelo jogo, sem mesmo um vínculo com o espetáculo a ser assistido pelo público da escola.

Jogo 7: Fale sem parar (com blackout)

Objetivo: trabalhar a articulação entre a fala e a escuta dos jogadores.

Como jogar: em duplas, um jogador fala por um minuto sem parar, enquanto o outro jogador ouve atentamente. Orientados pelo mediador, troca-se de função na dupla: um fala e outro ouve.

Fotografia 38 – Jogo 7: Fale sem parar

Nota: Mediador instrutor em pé e mediadores jogadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA, Jogo 7, na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.
Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Os mediadores relataram que surgiu no grupo de mediadores a ideia de apagar a luz durante o jogo com referência ao blackout - efeito de luz no teatro, quando todas as luzes se apagam, escuridão - que aconteceu no espetáculo “A maldita raça humana”. Observo que a ideia de realização do blackout durante este jogo surgiu da minha interação, como orientadora da equipe, junto ao mediador instrutor deste jogo. Eu, discretamente, sugeri a ele que apagasse a luz no momento da conversa entre as duplas e, como sinal de mudança de ação – diálogo – entre os jogadores, acendesse a luz: quem falou, deveria ouvir e vice-versa. O resultado, dessa maneira, foi uma justaposição da proposta estética relacionada ao espetáculo à proposta inicialmente preparada pelo mediador.

O escuro pode ser revelador. Uma das opções de iluminação em “A maldita raça humana” compreendia a utilização de blackout entre uma cena e outra. Para que o público entrasse em contato com esse recurso cênico e, talvez, pudesse identificá-lo, posteriormente, no espetáculo sugeri a inclusão dessa proposta de iluminação ao Jogo 7, ao ambiente da sala de aula. Enfatizo que a proposta foi uma provocação à percepção do público, sem o intuito de evidenciar, neste momento, determinado recurso cênico como um recurso presente no espetáculo.

Minha surpresa foi observar o grupo de mediadores, posteriormente questionados em seus relatos, não terem identificado o surgimento dessa proposta do blackout durante o jogo, evidenciando a minha cautela em não me colocar em destaque na cena da mediação teatral, pois quem jogava e instruía era um mediador em situação de ensino-aprendizagem, sob a minha supervisão. Destaco que a minha função de orientadora era de interação com o mediador, instruindo-o, quando necessário, e não o interrompendo, ou mesmo, interrompendo o jogo.

Abaixo, segue relato do mediador responsável pelo Jogo a respeito da recepção e do envolvimento do público, bem como sua oportunidade em conhecer ainda mais quem era o jogador – público – da EJA:

Os participantes se envolveram muito nesse jogo, alguns contaram realmente coisas que aconteceram em suas vidas. Um aluno comentou que estava muito feliz por estar participando da nossa aula. Que essa foi a melhor aula que ele já teve. Esse jogo foi significativo tanto para os participantes quanto para os ministrantes, pois pudemos descobrir coisas sobre os participantes e descobrimos que o escuro pode ser revelador. (Maicon, Relato, 2016)

Outra mediadora destacou uma percepção do público em relação aos mediadores: “grupo de atores que foram à escola fazer teatro com eles” ²²⁰. Essa percepção é muito significativa também, pois desde a elaboração, na universidade, das oficinas de mediação teatral à criação e desenvolvimento dos jogos junto ao público da EJA, os mediadores se portaram como grupo, atentos e disponíveis a contribuir um com o outro. Um grupo de jogadores cientes do jogo teatral que se deslocou até a escola para vivenciar com o público os jogos, de forma colaborativa e não impositiva.

Ainda neste ensejo, caracterizar os mediadores enquanto atores os qualifica como jogadores experientes da arte da cena e animadores das oficinas de mediação teatral. **Pergunta ao mediador:** no entanto, como não ofuscar o jogo do público? Vale ressaltar que a equipe de mediadores teatrais, nesta experiência analisada, também jogava, como também havia o mediador instrutor que se mantinha observador e distante do restante dos jogadores, lidando com sua habilidade pedagógica além de sua experiência artística.

Jogo 8: Improvisação de cena na sala de aula

Objetivo: improvisar uma cena a partir do espaço.

Material: Cadeiras e mesas que estiverem na sala.

²²⁰ [Esta experiência] também me fez ficar com os olhos – ou melhor: ouvidos – brilhando. Todas as conversas eram “eu estou muito feliz hoje aqui na escola, porque veio um grupo de atores fazer teatro com a gente” [...] (Ana Letícia, Relato, 2016).

Como jogar: o mediador propõe um espaço para o palco e para a plateia. Ao distribuir as cadeiras e a mesa da sala de aula pelo espaço, sugere um outro ambiente. O jogador que se sentir à vontade integra-se ao ambiente, improvisando ações, falas e, até mesmo, um determinado ambiente. Outros jogadores que observam a improvisação podem entrar no jogo quando identificarem a proposta do primeiro jogador. O mediador sente o momento de parar a cena para propor uma próxima rodada de improvisações, a partir de uma nova distribuição dos objetos pelo espaço.

Após a delimitação do espaço da plateia e o espaço da cena pelo mediador, o grupo de mediadores observou que os jogadores adotavam ‘um comportamento de plateia’, sentada, fixando-se no espaço preenchido por cadeiras. Conforme a cena era improvisada – inclusive pelos próprios mediadores, inicialmente – os jogadores da plateia eram incentivados e convidados a entrarem na cena, no jogo.

Assim, o Jogo 8 iniciou-se com o mediador preparando o espaço para a improvisação de cena. Abaixo, é possível observar a ocupação de lugares desde a plateia pelos jogadores:

Fotografia 39 – Jogo 8: mediador prepara o ambiente para a improvisação

Nota: Mediador instrutor prepara o ambiente para a improvisação, mediadores jogadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA sentados na plateia, Jogo 8, na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Criação do “onde”: uma sala de aula de uma escola qualquer. A sala de aula, intencionalmente, foi a primeira proposta do ambiente para a improvisação de cena pelos mediadores jogadores. **Pergunta ao mediador:** Por que esta proposta de ambiente escolar dentro da escola? E por que foram os mediadores que iniciaram a improvisação?

Segundo consta em seus relatos, os mediadores tomaram a atitude de iniciar a improvisação cênica criando um espaço, talvez de conhecimento comum aos presentes, para motivar os jogadores da escola a participarem do jogo junto a eles, como ocorreu desde o início da oficina de preparação: mediadores e jogadores da EJA jogando juntos. Assim improvisação de cena aconteceu no espaço delimitado pelo mediador e apropriado pelos jogadores. Mediadores, em pé, e os estudantes da EJA, sentados, a princípio:

Fotografia 40 – Jogo 8: mediadores improvisam no ambiente

Nota: Mediadores jogadores em cena e professores, Jogo 8, na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Uma mediadora, em seu relato, compartilhou sua observação em relação à participação do público nesse jogo: antes do contato no desenrolar da ação, considerava ser de extrema dificuldade a participação do público na improvisação de cena. Ela salienta que o despertar da vontade dos jogadores para que ocupassem a cena foi provocado pela necessária improvisação dos mediadores. Essa mediadora, por exemplo, ao acompanhar de perto um

jogador – portador de deficiências física e mental – durante todo o encontro de mediação teatral, o instruiu a entrar no jogo logo que percebeu o interesse do jogador: *Vai lá! Entra lá e fale para o professor que você está atrasado!*

[...] O que mais me surpreendeu foi o menino Ricardo [...] O mediador - personagem professor em cena - o perguntou qual era o nome dele, da sua personagem. E ele perguntou a mim “pode ser qualquer nome?”, o mediador disse sim. Ele respondeu “então é Norma” (Ana Letícia, Relato, 2016).

Fotografia 41 – Jogo 8: Improvisação de mediadores e estudantes no espaço “sala de aula”

Nota: Mediadores e estudantes da EJA improvisando, Jogo 8, na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Segunda criação do ‘onde’: posto de saúde. Nesta segunda improvisação a proposta de ambiente partiu dos próprios jogadores da EJA. Este jogo fez com que outra mediadora refletisse sobre **o público da EJA e sua condição social relevado no processo de criação**. A dependência dos estudantes de um sistema público de saúde, e a falta de qualidade deste, foi evidenciada durante a improvisação da turma; o descaso no atendimento ao público, por exemplo, foi materializado em cena por meio das ações dos jogadores. Para uma mediadora, essa experiência *mostrou, na prática, muitas coisas que líamos sobre Augusto Boal, Brecht ou*

*sobre Paulo Freire; mostrou que somos agentes transformadores e que todos juntos somos realmente revolucionários*²²¹.

[...] enquanto jogávamos, víamos aflorar questões da realidade que eram indispensáveis para eles. Enquanto fazíamos a improvisação do posto de saúde, eles começaram a reclamar da demora, da fila, falavam que estavam passando mal e que precisavam ser atendidos na hora. Aquilo tudo é cotidiano deles... Porque, para eles que dependem do que é público, é tudo que lhes resta. Quando [os mediadores] falavam que iam **chamar a reportagem para reclamar do atendimento, da situação do posto, eles efervesciam, se expandiam [em cena]** ... (Débora, Relato, 2016, grifo meu)

Destaco que essa observação, acima: “chamar a reportagem” representa a improvisação de um mediador teatral enquanto repórter durante a criação dos jogadores da escola para provocá-los outros estados e ações cênicas.

Fotografia 42 – Jogo 8: Improvisação da cena no ambiente “posto de saúde”

Nota: Mediadores e estudantes da EJA em cena, na oficina de preparação na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Percebemos que trabalhar a improvisação de cenas a partir de um ‘onde’ relacionado às vivências sociais e cotidiana desses jogadores da escola contribuiu para participação na criação das cenas, para experimentação das limitações pedagógicas dos

²²¹ Débora, Relato, 2016.

mediadores e sua compreensão sobre o público, e para o encaminhamento de propostas posteriores para a oficina de prolongamento.

Vale ressaltar que junto a essa observação sobre a situação social do público em jogo, o teatro-fórum de Augusto Boal foi escolhido pelos mediadores para ser mais desenvolvido no próximo encontro na escola, na oficina de prolongamento. Essa foi uma proposta pedagógica de jogo cênico também concernente ao propósito da Companhia Teatro de Breque, apresentado em “A maldita raça humana”, de colocar em discussão crítica a situação da humanidade, trazendo em cena a animalização do homem.

II - Ida ao teatro

Objetivo: recepção e contato do público com o teatro e o espetáculo.

Esse foi o momento do grande encontro entre os orientadores, mediadores, professores e coordenadores da rede municipal de educação e cultura e os estudantes da EJA com os artistas e a obra teatral “A maldita raça humana”. Esse encontro ocorreu no Teatro Novelas Curitiba, um teatro público municipal localizado no centro da cidade de Curitiba. Vale ressaltar que esse foi o único momento, no Projeto, em que todos os envolvidos e parceiros – da escola, da universidade e do teatro – se encontraram e tiveram a oportunidade de assistir, juntos, ao espetáculo.

Antes da apresentação, ocorreu a recepção do público da EJA e das coordenadoras de cultura e educação pelos mediadores que os aguardavam na entrada do teatro.

No Teatro Novelas Curitiba, pouco, ou nunca, frequentado pelo público da escola, os mediadores deram as boas-vindas ao público, apresentando-o o interior do edifício teatral e, posteriormente, compartilharam algumas orientações convencionais antes da apresentação: não utilização do aparelho celular durante o espetáculo e, se possível, não sair dos assentos para não atrapalhar o andamento da peça e a atenção do público. Este foi um importante acordo entre os mediadores e o público, tendo em vista a novidade desse encontro com o teatro e com o espetáculo.

Fotografia 43 – Recepção do público na entrada do teatro, mediadores, professoras, coordenadoras e estudantes da EJA no Teatro Novelas Curitibanas

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

É preciso ter o cuidado de extrair de cada experiência apenas a sabedoria que nela há, e parar por aí. Senão, seremos como o gato que senta sobre a chapa do fogão. O gato nunca mais vai sentar sobre uma chapa quente. O que é bom. Mas também nunca mais vai se sentar sobre uma chapa fria. (Mark Twain)²²²

O programa da peça. Algo que chamou a atenção de todos foi o programa de “A maldita raça humana”, pois era a primeira vez que todos os presentes entravam em contato com esse material de divulgação. Vale ressaltar que, para os mediadores, teria sido interessante acessar o programa da peça anteriormente à ida ao teatro, servindo de contribuição à análise e criação dos jogos da oficina de mediação teatral. Este material era visualmente muito chamativo e continha nome da companhia, título da peça, [OBJ] ficha técnica, [OBJ] local e horários das apresentações, [OBJ] incentivos, [OBJ] apoios, [OBJ] produção, [OBJ] realização, [OBJ] agradecimentos e alguns trechos de textos provocativos à reflexão condizente com a proposta do espetáculo (como a epígrafe, acima, e “Quando os mortos calam em voz alta”, de Subcomandante Marcos do Levante Zapatista/Novembro 2013²²³). Ou seja, informações substanciais à realização da obra teatral e importantes a serem compartilhadas com público com o qual se quer trabalhar.

²²² Epígrafe apresentada no programa da peça “A Maldita Raça Humana” (2016).

²²³ É possível ler o texto na íntegra, aqui: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/A-reaparicao-do-Subcomandante-Marcos-nos-20-anos-do-levante-zapatista/6/29905>. Acesso em jun.2020.

Fotografia 44 – Frente do programa da peça “A maldita raça humana” (2016)

Fonte: Acervo Programa da Cia. Teatro de Breque (2016).

Fotografia 45 – Verso do programa da peça “A maldita raça humana” (2016)

Fonte: Acervo Programa da Cia. Teatro de Breque (2016).

O programa da peça chamou a atenção do público, desde a possibilidade de manuseá-lo pelo seu formato de cartaz ou pôster, até a imagem de um homem com máscara animalesca sentado em uma poltrona, o que despertou curiosidade e estranheza a quem o observou. **Pergunta ao mediador:** chamar a atenção para o programa e distribuí-lo cumpriu, de certa forma, uma mediação espontânea, ou seja, sem que o mediador tivesse se preparado anteriormente para apresentá-lo ao público? Ressalto que, independentemente da interação e proposição dos mediadores com esse material, ele próprio cumpre – e cumpriu – uma ação de mediação entre o público e o espetáculo a ser assistido.

Durante a apresentação, o mediador, dentro do teatro, acompanhava a recepção – ao vivo – do público. Pautado em suas percepções perante o espetáculo assistido anteriormente, sem a presença do público da escola, o mediador se surpreendeu com determinadas reações e intervenções manifestadas, as quais não se assemelhavam às suas, em um primeiro momento: “No dia que as turmas foram conosco ao Teatro já me surpreendi com intervenções de risadas em alguns momentos da peça, onde, na verdade, eu esperava mais o sentimento de choque ou repulsa” ^[OBJ] (Melaine, Relato, 2016).

Pergunta ao mediador: é possível prever a recepção do público? Observo o quanto é necessário que o mediador teatral, responsável por processos de aproximação entre o público e o teatro, compreenda que a recepção é um ato de criação do apreciador, sendo prejudicial à sua proposta de mediação considerar a sua leitura como paradigma.

Após a apresentação. Objetivo: realizar bate-papo com os artistas sobre o processo de criação do espetáculo.

Por não ser possível prever a recepção do público e suas múltiplas interpretações e experiências, após o contato com o espetáculo, aguardamos o bate-papo com os artistas; um encontro para trocas e escutas do que aconteceu com cada um durante aquela vivência coletiva. Apesar de os estudantes e professores terem se ausentado do bate-papo, devido ao horário de retorno à escola, os orientadores, mediadores e coordenadores de cultura permaneceram no teatro para uma conversa com os artistas sobre o processo de criação do espetáculo. Ressalto que, apesar de a oficina de preparação já ter ocorrido, esse foi o primeiro contato dos mediadores com o processo de criação dos artistas; contato que buscamos estabelecer desde o início do Projeto.

Durante a conversa, os artistas manifestaram a surpresa em relação à “reação” do público da EJA, com a qual estavam preocupados. **Pergunta ao mediador:** por que a

preocupação dos artistas em relação a esse determinado público? Interessante observar a resposta de um dos artistas, posteriormente questionado sobre alguma insegurança da Cia. perante o Projeto com as escolas, tratando da importância do trabalho de mediação teatral realizado com o público, de forma não obrigatória:

[...] A experiência foi muito legal... Porém, a preocupação que comento é uma insegurança de encontrar pessoas que não estão onde elas querem estar. Para mim, o teatro é a arte do encontro, e quando o encontro não é uma escolha de ambas as partes, pode-se criar um ambiente hostil. (Pablito, Questionário, 2019)

[...]

[...] o público estava aberto à experiência de uma peça sem texto. Entendemos que foi feito um trabalho específico para que esta experiência fosse proveitosa. (Pablito, Questionário, 2019)

Fotografia 46 – Bate-papo dos mediadores e coordenadores com os artistas

Nota: Bate-papo realizado na Cia. Teatro de Breque, no Teatro Novelas Curitibanas, cidade de Curitiba.
Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Para o artista, essa experiência de apresentar a peça para o público da EJA o fez surpreender-se com o próprio trabalho da Companhia, de como a peça que apresentaram “criava reverberações múltiplas em cada espectador” ²²⁴, questionando-se: “como uma experiência como essa pode mudar meu jeito de pensar e fazer arte?”. Tendo em vista esse questionamento, podemos considerar que o contato com o público da escola também causou significativas reverberações no artista.

²²⁴ Pablito, Questionário, 2019.

III - Depois da ida ao teatro

Para o momento de retorno à escola, **objetivo:** acolhimento das percepções do público sobre a ida ao teatro e o contato com o espetáculo.

Neste encontro, os mediadores apresentaram-se ansiosos e curiosos a respeito das percepções do público sobre a ida ao teatro e o contato com o espetáculo: *Eu, particularmente, estava muito ansiosa para saber o que eles acharam da peça, como eles participariam do exercício [...]* ²²⁵, comentou uma mediadora. Assim, no terceiro contato com o público, na escola, os mediadores apresentaram-se mais confiantes e seguros de suas propostas e ações dentro do Projeto. Com “a empatia construída com o público”, segundo eles, foi possível arriscarem-se ainda mais nos jogos de mediação.

Jogo 1: Bolinha (batata) quente

Objetivos: Colher impressões do público sobre o espetáculo assistido.

Material: Uma bolinha.

Como jogar: em roda, uma bolinha é passada de forma aleatória por todos os jogadores. Ao segurar a bolinha, o jogador expõe livremente suas impressões sobre o espetáculo assistido.

Mãos dadas. Como no início da oficina de preparação, foi proposto, neste momento, em roda e de mãos dadas, uma reconexão entre público da EJA e os mediadores; um contato mais sensível, após outros dois encontros vividos, um na escola e outro no teatro.

²²⁵ Debora, Relato, 2016.

Fotografia 47 – Jogo 1: Mãos dadas para a bolinha-batata-quente

Nota: Mediadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Houve mediadores que, ao ouvirem as impressões dos estudantes da EJA sobre o espetáculo, surpreenderam-se com “o gosto” ^[OBJ] do público: “[...] Surpreendeu-me bastante que todos eles relataram que gostaram da peça, que a acharam divertida e que voltariam ao teatro”²²⁶. **Pergunta ao mediador:** por que se surpreender com esta receptividade do espetáculo? Por que houve, talvez, um preconceito do mediador sobre a capacidade do público em se envolver com um espetáculo “**não tradicional**”?

Neste jogo, o mediador assumiu o papel de organizador das ideias e impressões surgidas sobre o espetáculo. Os pontos mais comentados e que moveram compreensões dos mediadores e do público acerca da experiência com “A maldita raça humana” foram: o recurso da iluminação da peça, pois a escuridão no palco contribuiu para a “criação de um clima” – interessante observar que este recurso da iluminação no espetáculo foi explorado na oficina de preparação e retomado pelo público neste jogo –; a forte presença dos atores em cena e seu trabalho de corpo; a nudez do ator – o corpo de um ator/personagem/homem

²²⁶ Melaine, Relato, 2016.

surpreendentemente dentro de uma geladeira/cenário; o funk “Baile de Favela” presente em uma das cenas. **Pergunta ao mediador:** é possível, então, pensar que os jogos de preparação contribuíram para a atividade de recepção do público?

Surpreendeu-me bastante as interpretações que eles tiveram da peça, porque, inicialmente, confesso que achei que o espetáculo não fosse ser tão atrativo pra eles, pela linguagem mais diferenciada, mas acho que a oficina de preparação foi tão produtiva e estimulante que proporcionou a eles uma nova perspectiva do teatro [...] (Débora, Relato, 2016)

[...] Eles se identificaram com o tema, riram durante a peça inteira, fizeram comentários espontâneos e curtiram a peça. Espero que também possam ter refletido sobre ela e sobre as coisas que ela mostrou. (Ana Letícia, Relato, 2016)

No relato, acima, as mediadoras, ao observarem as reações do público durante o espetáculo, salientaram a importância dos jogos de preparação realizados na escola antes do contato com a peça; o quanto essa experiência anterior contribuiu para a construção da empatia do público com o espetáculo, apesar de sua “linguagem mais diferenciada”. No entanto, houve apontamentos preconceituosos das mediadoras, pressupostos sobre a recepção do público: “achei que o espetáculo não fosse ser tão atrativo pra eles”. **Pergunta ao mediador:** será mesmo que foi a mediação teatral que implicou a atração” entre público e espetáculo? Em que medida a mediação pode fazer mover a recepção? Nesses relatos, houve a não compreensão na potência do espetáculo e no público enquanto leitor? “Espero que também possam ter refletido sobre ela [a peça]”. **Pergunta ao mediador:** rir de algo não poderia expressar o refletir sobre esse algo? Não seria interessante o mediador refletir sobre em que momentos/cenas o público riu? E perguntar ao público por que tal situação ou cena foi risível para ele? A expressão do riso minimiza a criticidade do espetáculo, apenas o enquadrando como entretenimento uniformizado?

Fotografia 48 – Jogo 1: Bolinha na mão, impressões do público

Nota: Mediadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Uma mediadora, ainda em seu relato, observou a recepção do espetáculo pelo público influenciada pela aproximação na oficina de preparação ao tema tratado em “A maldita raça humana”. No entanto, vale ressaltar que o tema da peça não foi diretamente tratado nos jogos de preparação, nem mesmo foi ponto de partida para a criação dos jogos na universidade. A desumanização; o homem sendo tratado como um animal irracional foi um aspecto explorado indiretamente no jogo de improvisação de cenas, onde os próprios jogadores expuseram, cenicamente, a situação precária do serviço público de saúde do país.

Elemento estético da cena no jogo de mediação. Para o desenvolvimento dos dois próximos jogos de prolongamento, é importante saber que, no espetáculo, os personagens são animais humanizados; corpos humanos, bípedes, porém com máscara de animais – macaco, leão, cavalo – e gestos animais. Aliás, ações físicas dos personagens animais esforçando-se – e isso é uma opção estética da Cia., provocando estranhamento – a realizarem ações humanas, como o passar de batom nos lábios, pela personagem macaca.

Destaco que o jogo, abaixo descrito, foi o primeiro em que professores e mediadores da disciplina PINTE criaram juntos; não sendo uma proposta sugerida diretamente por um mediador, adaptando-o ao contexto de mediação teatral a partir de um determinado espetáculo. Este jogo foi inspirado em um personagem – nomeado entregador” pelo grupo de mediadores

– presente em “A maldita raça humana”, cuja ação dele era entregar encomendas à residência da personagem macaca. O interesse dos mediadores recaiu na maneira específica desse entregador em caminhar, segurar uma caixa e entregá-la à destinatária. Vale relembrar que os mediadores não tiveram acesso ao texto dramático da peça ou a maiores informações sobre os nomes, composições e referências dramáticas sobre as personagens. Contudo, a pesquisa dos mediadores para a criação do jogo partiu da análise da ação física das personagens que, sem o uso da voz/palavra, exploravam a partitura corporal, [OBJ] recurso presente na estética do espetáculo.

Jogo 2: O personagem entregador

Objetivo: criação de ações físicas com base nas ações cotidianas de homens e mulheres.

Material: caixa com pequenos papéis dobrados, onde em cada papel consta uma ação a ser realizada pelo jogador. Um mediador, inicialmente como personagem entregador” [OBJ], entrega a caixa aos jogadores.

Como jogar: jogadores em roda. Um mediador se retira da sala de aula, prepara-se como o personagem o entregador” [OBJ] bate à porta e adentra a roda, carregando uma caixa e andando como se fosse o entregador” [OBJ] animalesco de encomendas. Faz-se, assim, uma referência ao personagem do espetáculo, sem nomeá-lo aos jogadores. O mediador entregador” [OBJ] dirige-se, então, a outro mediador jogador para o qual solicita, sem usar a voz/palavra, que abra a caixa e retire um papel. Em cada papel, consta uma ação que deverá ser executada por aquele que o retirou. Após executar a ação, o mediador jogador assume a caixa e o personagem entregador” dirige-se a outro jogador. Observação: intercalar estudantes, professores e mediadores, sucessivamente, até que todos participem como entregadores ou destinatários da encomenda.

O jogo apresentou uma proposta lúdica que remetia ao espetáculo – ao personagem entregador e ao seu corpo animalesco; ao elemento surpresa dentro da caixa do entregador –, sugerindo aos jogadores a realização de ações físicas. O personagem entregador”, portanto, foi utilizado para que o público recriasse dramaturgias corporais a partir do espetáculo.

Abaixo, vemos a caixa sendo segurada por uma mediadora, enquanto duas jogadoras – a coordenadora de cultura e a professora da turma – ocupavam o centro da roda e realizavam as suas ações: chutar um balde e abrir uma lata de sardinha. Os outros jogadores observavam a realização do jogo.

Fotografia 49 – Jogo 2: O personagem entregador

Nota: Professora e coordenada ao centro da roda, na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Surpreender o público com o jogo. Segundo o relato do grupo de mediadores, o jogo aconteceu como estava previsto, como o planejado na ficha pedagógica. Eles observaram que os estudantes da EJA ficaram surpresos e “gostaram bastante desta interação”, de relacionar a caixa e o personagem entregador com o espetáculo. Mesmo com certa dificuldade em exercer as ações cênicas propostas nos papéis dentro da caixa, todos os jogadores realizaram as ações. Um momento surpreendente, até mesmo para os mediadores e para mim, quando houve uma batida inesperada na porta e, então, a entrada do personagem entregador; ninguém esperava que uma pessoa batesse na porta da sala de aula naquele instante. De uma forma bem organizada, no encaminhamento final do jogo anterior para o início deste, uma mediadora saiu da sala sem ser notada, bateu e abriu a porta, surpreendendo a todos com a caixa em suas mãos e seu caminhar animalesco. Sem que os jogadores e mediadores tivessem uma pausa – ou um tempo que dispersasse a concentração criada no jogo anterior –, a mediadora chamou a atenção para a sua ação, suscitando certa curiosidade no público, como fez o personagem entregador” na cena de “A maldita raça humana”.

Fotografia 50 – Jogo 2: Jogadora realizando a ação de maquiar-se

Nota: A estudante da EJA, D. Maria, na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Acima, vemos uma estudante da EJA realizando a sua ação sugerida no papel por ela escolhido dentro da caixa, entregue por um jogador que já havia realizado sua ação e assumido o papel de “entregador” para que o jogo continuasse.

Jogo 3: Jogo dos Animais (Rituais e Máscaras)

Objetivo: improvisação da ação cênica trabalhada no Jogo 2 a partir do animal sorteado; antropomorfização.

Material: papel e caneta.

Como jogar: os jogadores sugerem ao mediador nomes de animais, principalmente os animais/máscaras presentes na peça assistida. O mediador escreve esses nomes em papéis a serem sorteados. Misturam-se os papéis e cada jogador retira um papel no sorteio sem revelar aos jogadores. Após o mediador sugerir o “onde” [OBJ] (exemplo: floresta, sala de aula, ônibus) a cada jogador, esta parte da ação cênica já trabalhada no jogo anterior, agora improvisada a partir dos gestos e das ações do animal sorteado.

Este jogo enfocou a transformação da ação cênica criada anteriormente em ação cênica ‘realizada por um animal’. Foi proposta a realização de um corpo estranho – buscou-se aproximação ao estranhamento causado pela peça – partindo da estética do espetáculo. Segundo o grupo de mediadores, neste jogo de prolongamento, foi necessário ter mais interação do mediador com o jogador, instruindo-o a manter a ação sorteada do Jogo 2, acrescentada à animalização dessa ação pelo animal sorteado no Jogo 3. Ou seja, para que a proposta de humanizar o animal – ou a antropomorfização da ação cênica realizada por um animal – ocorresse, os mediadores acompanharam mais proximamente a criação dos jogadores.

Abaixo, a estudante da EJA, que havia realizado a ação de maquiar-se, escolheu o espelho da sala de aula para que ela, agora ‘como cobra’, se maquiasse.

Fotografia 51 – Jogo 3: “Jogadora cobra” se maquia em frente ao espelho

Nota: Estudantes da EJA, jogadoras, em frente ao espelho, na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Em seguida, outro registro sobre a estudante com a sua dupla, a ‘jogadora jacaré’, a qual ouvia a instrução da mediadora, ao ouvido.

Fotografia 52 – Jogo 3: Mediadora e duas jogadoras

Nota: Mediadora e jogadoras da EJA na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Observei que os outros jogadores olhavam atentamente as jogadoras e acompanhavam suas improvisações. Houve um interesse de todos em assistir às ações cênicas realizadas. **Pergunta ao mediador:** foi necessário solicitar a atenção dos outros jogadores para que assistissem aos outros jogadores em cena? Percebemos que a experiência do público de assistir ao espetáculo também contribuiu para a concentração e observação dos jogadores em cena.

Vale ressaltar que o grupo de mediadores, em relato, enfatizou a dificuldade do público da EJA em realizar essas ações cênicas, neste jogo em específico: *o grau de dificuldade perante todos os outros jogos foi maior*. Alguns mediadores, inclusive, disseram ficar preocupados com o ‘não prazer’ do jogador perante a dificuldade encontrada. **Pergunta ao mediador:** todo o jogo gera prazer ao jogador? Mesmo para um jogador mais experiente, não seria também um desafio realizar uma ação cênica a partir de um corpo animalesco? O mediador não deve frustrar-se com essa situação, pois o desafio foi proposto aos jogadores da EJA e faz parte vivenciar dificuldades em um percurso de criação.

Jogo 4: Cena de opressão

Objetivo: estimular o senso crítico social através de expedientes do teatro-fórum de Augusto Boal.

Como jogar: mediadores propõem a formação de grupos de jogadores, os quais deverão criar uma relação entre personagem opressor e personagem oprimido. Cada grupo irá apresentar sua cena e esta estará aberta ao jogador da plateia que queira ocupar o lugar do personagem oprimido e mudar o encaminhamento da cena.

Após explicar a estrutura e etapas do jogo, o mediador responsável pela instrução organizou os jogadores. Abaixo, a formação dos grupos: professores da turma, estudantes, coordenadores e mediadores jogando juntos.

Fotografia 53 – Jogo 3: Grupos para a criação da cena de opressão

Nota: Grupo de mediadores jogadores, professores, coordenadores e estudantes da EJA na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Em cada grupo foram pautadas e debatidas questões sobre as opressões diárias vividas e assistidas pelos jogadores, desde já exercitando um olhar crítico para a improvisação de cena. A partir dessas discussões as cenas foram apresentadas à turma.

Fotografia 54 – Cena 1: revista policial na rua

Nota: Coordenadora, professora e estudante da EJA em cena, na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.
 Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Fotografia 55 – Cena 2: Assédio em um ônibus lotado

Nota: Mediadores jogadores e estudantes da EJA na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.
 Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Conforme as cenas eram apresentadas, os mediadores – a princípio, o mediador responsável pela instrução do jogo e, posteriormente, outros mediadores – instigavam os jogadores em cena a refletirem sobre a opressão e denunciarem cenicamente a situação ocorrida: *Faça a sua denúncia! Qual a sua denúncia?*

Em resposta à instigação a denúncia da situação de opressão, alguns jogadores, na cena tornaram as ações do oprimido mais exacerbadas como forma de protesto. A cena no hospital público, [OBJ] aliás, este ‘onde’ repetido e proposto pelos jogadores desde a oficina de preparação, como registrada abaixo, foi apresentada por um jogador que se ‘atirou’ ao chão, exigindo mais atenção ao caso do seu personagem enfermo. E atenção: esse jogador estirado ao chão era seu Felício, o estudante mais velho da turma. Enquanto isso, uma mediadora jogadora improvisou nesta cena uma repórter que entrevistava os jogadores/usuários do serviço público.

Fotografia 56 – Cena 3: jogador atirado no chão, descaso no hospital público

Nota: Mediadora jogadora e estudantes da EJA na oficina de prolongamento na Escola Municipal Araucária, bairro Boa Vista, cidade de Curitiba.

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

Interessante observar que a medida em que os mediadores instigavam a denúncia das situações de opressão, jogadores em cena mudavam ou redirecionam suas ações,

encaminhando-se para a finalização da cena. Foi preciso, pois, que os mediadores instigassem a intervenção e participação dos jogadores durante a improvisação.

[...] O que mais me chamou a atenção foi o exercício a partir do teatro fórum, pois queríamos instigar neles o olhar crítico sobre algumas relações de opressor e oprimido. O interessante foi que, neste exercício, eles se mostraram superativos e participativos. Quando assistiam as cenas, captavam a relação de opressor e oprimido e, assim, intervinham de forma espontânea para mudar o desfecho da cena. (Melaïne, Relato, 2016)

[...] Instigamo-los para que eles pensassem sobre as opressões e a primeira coisa que eles notavam era a violência diária que eles sofrem no sistema público de saúde, o descaso no atendimento, a negligência com o sofrimento, dentre outras coisas... Deixamos claro que tínhamos que mostrar veracidade em cena [...] E, então, por impulso eles entravam em cena tentando modificar a ordem das coisas, dando espaço ao que Boal chama de “ação transformadora” [...]. (Débora, Relato, 2016)

Por fim, este Jogo foi o que durou o maior tempo da oficina de prolongamento, com participação de todos os jogadores, explorando a análise crítica de ações e situações cotidianas do público, provocada pela análise crítica presente na estética do espetáculo “A maldita raça humana”.

Jogo 5: Jogo bolinha para continuação da história. Objetivo: colher impressões sobre o espetáculo assistido e criar continuações a partir do trabalho em equipe. **Observação:** esse jogo não aconteceu, após a avaliação e decisão do mediador responsável pela instrução. Ele comunicou ao grupo de mediadores de que dessem seguimento ao encerramento do encontro, tendo em vista que já havia ocorrido a criação de cenas e o tempo da aula estava se esgotando. Essa atitude do mediador contribuiu para a continuidade do engajamento dos mediadores e público, encaminhados ao último jogo.

Jogo 6: Retrospectiva

Objetivo: trabalhar as percepções dos jogadores a partir dos jogos já realizados por meio do silenciar e do refletir; corpo presente.

Como jogar: em roda, o mediador orienta que os jogadores fechem os olhos e façam uma retrospectiva do seu dia, desde a hora que acordaram até a chegada à sala. Em seguida, o mediador orienta os jogadores a realizarem, mentalmente, uma retrospectiva dos jogos realizados na oficina de prolongamento.

Este último jogo foi dedicado à importância do silenciar e refletir sobre as experiências vivenciadas na escola. *Que momentos dessa experiência vieram primeiro à memória de vocês?* Instruiu o mediador, solicitando uma reflexão individual dos jogadores.

Para tanto, houve a preparação do ambiente da sala apagando-se algumas luzes. No intuito de que iluminação favorecesse um clima mais intimista e de relaxamento, a energia do grupo baixou e, somente se ouvindo a voz do mediador, o encontro foi encaminhado para a sua finalização. Destaco a utilização, novamente, do recurso de luz para a ambientação do jogo, como ocorrido na oficina de preparação (*blackout*). A luz, enquanto recurso estético e pedagógico nos jogos de mediação, pode ser explorada na sala de aula.

Foi um momento interessante para concentrar no processo, comentou uma mediadora, fazendo a sua retrospectiva em relação ao Projeto: [...] foi um projeto muito produtivo e realizado, tanto para os que sofreram o processo, tanto para os que aplicaram [...] ²²⁷. **Pergunta ao mediador:** os que “aplicaram” o processo também não “sofreram” um processo? Importante frisar que foi uma opção dos mediadores encerrar o encontro com a busca pela concentração silenciosa. Assim, cumpriu-se o objetivo de exercitarem a memória e tomarem para si o que aconteceu naquele dia e naquele espaço, sem a necessidade de comunicá-la.

Fotografia 57 – Jogo 6: Retrospectiva e final do encontro

Fonte: Acervo do grupo de mediadores (2016).

²²⁷ Débora, Relato, 2016.

Quadro 5 – Passo a passo da mediação teatral em “A Maldita Raça Humana”

Oficina de Preparação	Antes da apresentação	Durante a apresentação	Depois da apresentação	Oficina de Prolongamento
<u>Jogo</u>	<u>Tratamento:</u>	<u>Análise:</u>	<u>Conversa</u>	<u>Jogos</u>
Roda de recepção do público na sala	Recepcionar o público no teatro	Assistir ao espetáculo	Debate entre os artistas e os mediadores	Bolinha (batata) quente
<u>Jogos</u>				O personagem entregador
Chocalho, mãos, olhares e máscara	Acompanhá-lo até a entrada do teatro e à ocupação dos seus lugares	Assistir ao público		Jogo dos Animais (Rituais e Máscaras)
Teia: o que é teatro?	Contato com as imagens e informações do programa da peça			Cena Opressão
Caminhada pela sala de aula				Retrospectiva
Transformação do objeto				
Ligação das palavras				
Fale sem parar (com blackout)				
Improvisação de cena na sala de aula				

Legenda: Destacados, em negrito, encontram-se os jogos de mediação teatral criados pelos mediadores com maior vínculo aos elementos e jogos cênicos analisados no espetáculo.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

5.2.3 Caderno de mediação teatral (2017)²²⁸

“As meninas da porta ao lado”

Solo de Karina Rozek

Fotografia 58 – Karina Rozek em “As meninas da porta ao lado”

Nota: Apresentação realizada no TELAB, Curitiba.

Fonte: Divulgação do projeto de encenação cedida por Karina Rozek (2017).

Curitiba

2017

²²⁸ Equipe/coordenação/orientação do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral. **2017:** Stael Fraga de Batista – FCC/Portão Cultural; Roberto Alves dos Santos Júnior - FCC/Regional Portão; Fabiano Pereira Medeiros – EM Papa João XXIII; Roberta Ninin e Robson Rosseto – FAP/UNESPAR. **Locais:** FCC/Núcleo Regional Portão; Portão Cultural; Escola Municipal Papa João XXIII; UNESPAR – *Campus* Curitiba II – FAP. Mediadores nesse Caderno: Aline Ramos, Maycon Lorkievicz, Luciana Pigurski, Clau Lopes, Rai Miranda, Jaques Rocha, Vinícius Staub, Bruna Mendonça, João Muniz, Jean Cequinel, Juliana Luz, Tainá Roma, Vítor Berti, Daniele Rocha.

Sinopse²²⁹ de “As meninas da porta ao lado”: solo criado e interpretado por Karina Rozek, a partir de memórias pessoais e relatos de mulheres que convivemos todos os dias/conhecemos desde sempre. Segue a linha de pesquisa abordada pela artista desde 2015, que alia direção teatral com partitura corporal. Como uma pesquisa iniciada na Universidade Estadual do Paraná, a partir da disciplina Projeto de Investigação da Cena III do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, sua estreia aconteceu em 21 de fevereiro de 2017, no Teatro Laboratório da Faculdade de Artes do Paraná. O tema do espetáculo é coerente aos seus trabalhos anteriores, que trazem discussões a respeito de violência de gênero, seus possíveis desdobramentos e trocas com o público.

Onde você estava quando tinha 9 anos de idade? Quem você admirava aos 16? Com qual idade você desejou não ser você? Com quantos anos você passou, pela primeira vez, a noite inteira chorando?... Ou bebendo com os amigos? Com quantos anos você fugiu de casa?... Ou trancou a porta? Quando você sentiu tuas pernas tremerem de medo e teu corpo congelar? Quando o teu “não” passou a ser ignorado? Com que idade você se deu conta do que realmente aconteceu? Com que idade você contou isso a alguém?

Ficha técnica: Criação e Interpretação: Karina Rozek; Orientação: Sueli Araújo.

²²⁹ Informações contidas no projeto de encenação da peça.

I - Antes da ida ao teatro

Na sala de aula da escola, objetiva-se a realização de uma breve conversa e apresentação do grupo de mediadores e da proposta dos encontros de mediação aos participantes da oficina de preparação.

O mediador teatral, em seu primeiro contato com o público, já encontrou dificuldades. O que havíamos planejado com o diretor e coordenador de cultura, de estarem presentes e organizar a recepção do Projeto na escola, não havia ocorrido, o que ocasionou fragilidades na relação entre os parceiros e, consequentemente, desencadeou fragilidades das mediações e engajamento do público no processo.

Na sala de aula da escola, durante a breve conversa e apresentação do grupo de mediadores e da proposta dos encontros de mediação aos participantes da oficina de preparação, verificamos a presença de professores e estudantes da EJA que não estavam cientes do Projeto. Constatei, desde o início, uma falha na parceria com a escola, tendo em vista, inclusive, a não presença do diretor – o elo entre a universidade e o público da EJA – para o desenvolvimento do Projeto. No entanto, depois dessa primeira apresentação do trabalho e dos próximos encontros, os professores e estudantes presentes na turma concordaram em participar do encontro.

Jogo 1: Novelo ou Teia

Objetivo: apresentar e integrar os participantes.

Material: novelo de lã.

Como jogar: em roda, o mediador diz ao grupo seu nome e “algo que goste”, segurando o novelo em suas mãos. Após se apresentar, o mediador mira outro jogador e, segurando a ponta do novelo, arremessa-o ao jogador. E, assim, sucessivamente, de jogador a jogador, para que se forme uma teia. O jogo é finalizado com o último jogador a segurar o novelo se apresentando.

Logo no primeiro jogo, os mediadores encontravam-se com os corpos sem tônus e a teia formada entre os participantes, frouxa. **Pergunta ao mediador:** por que ir à escola, até o público, e jogar com eles? Os mediadores estavam cientes e seguros das suas funções naquele lugar? Neste encontro, pareceu que não só o público estava alheio aos objetivos e ao cronograma do Projeto, como os próprios mediadores pareciam carecer de maior engajamento e participação no encontro.

A mediadora responsável pelo Jogo 1 apresentou-se e apresentou o jogo, preocupando-se em instruí-lo, devidamente, aos jogadores para que pudessem participar da proposta de integração e formação do grupo:

Fotografia 59 – Jogo 1: Novelo

Nota: Mediadora com o novelo, mediadores jogadores, professores e estudantes da EJA, na oficina de preparação, na Escola Municipal Papa João XXIII.

Fonte: Da autora (2017).

Observo, na foto, acima, que a postura corporal dos jogadores na roda, em sua maioria de braços cruzados – inclusive os mediadores presentes –, demonstrava uma tímida receptividade ao jogo. Tanto o arremessar como o receber o novelo exigia uma prontidão corporal que precisava ser praticada desde os mediadores e, por estes mesmos, reafirmada durante a passagem do novelo de jogador a jogador. Ao final do Jogo, a mediadora sentiu necessidade de justificar o jogo à turma, ressaltando a importância de sabermos *do que gosta aquele que está do nosso lado*; conhecermos um pouco mais uns aos outros. Nesse momento, ela convocou o mediador com quem fazia dupla de instrutores do jogo a realizar algum comentário. Este não se pronunciou. Mais uma falha na parceria, agora, entre os mediadores.

Percebendo a solicitação da mediadora, dois mediadores – embora licenciandos em teatro, um já formado pedagogo, outro, ator de uma companhia teatral, portanto, com experiências na área pedagógica e artística, respectivamente – se dispuseram a contribuir diretamente com a instrução do próximo jogo, estimulando, segundo avaliou a própria

mediadora, a continuidade do jogo. Vale ressaltar que, para sentir-se seguro á contribuir na coordenação do jogo de mediação teatral, neste caso, foi necessário que o mediador tivesse experiência em pedagogia e/ou em artes cênicas.

Fotografia 60 – Jogo 1: Novelo

Nota: Mediadores jogadores, professores e estudantes da EJA, na oficina de preparação, na Escola Municipal Papa João XXIII.

Fonte: Da autora (2017).

Variação Jogo 1: interessante observar na foto, acima, como um dos jogadores segurou o fio de lã pelo pescoço. **Pergunta ao mediador:** foi possível acompanhar o que se passava com todos os jogadores durante o jogo? E fazer com que todos da turma observassem uma solução corporal inusitada do um jogador, chamando a atenção para outra forma de segurar o fio com seu próprio corpo? Isso poderia provocar outra qualidade de engajamento do público à proposta? Enfatizo a disponibilidade do mediador em estar atento ao jogo proposto pelos próprios jogadores, público da escola; enquanto é possível descobrir novas formas de se relacionar por meio do fio de novelo, descobre-se um pouco mais de cada participante.

Jogo 2: Telefone sem fio corporal

Objetivo: realizar movimentos corporais, observando e repassando os movimentos.

Como jogar: em roda, todos os jogadores estão voltados para fora do círculo. O mediador toca no ombro do jogador ao seu lado. Este se volta para dentro do círculo e o mediador mostra-lhe um movimento. O mediador volta-se para fora do círculo e o jogador toca no próximo jogador, mostrando-lhe o movimento que o mediador o mostrou. Após percorrer toda a roda, os jogadores voltam-se para o centro do círculo e o primeiro movimento é mostrado pelo mediador. Observar, coletivamente, qual era o movimento inicial e como cada um recebeu e repassou o movimento, ou seja, se e como o movimento foi modificado.

Neste jogo, dois mediadores coordenaram “as voltas” do corpo do jogador, ora para fora, ora para dentro do círculo. A instrução verbal não foi suficiente, fazendo com que os mediadores acompanhassem o movimento de cada jogador na roda. Esse jogo exigiu mais atenção dos jogadores, buscando concentração para a passagem do movimento por todos, em todo o círculo. **Pergunta ao mediador:** o que um mediador jogador aprende com outro mediador instrutor do jogo? O grupo de mediadores, em avaliação, pontuou o modo acolhedor de dois mediadores se relacionarem com os professores e estudantes da EJA – os mesmos mediadores que contribuíram na instrução do Jogo 1 – e a proposta de coordenação do Jogo 2 por eles realizada “corpo a corpo”, devido à dificuldade de alguns participantes em jogar. Ou seja, a atenção do mediador aos jogadores foi fundamental para que o jogo acontecesse.

O grupo de mediadores observou também que, ao repetir três vezes o jogo, os jogadores e mediadores ficavam cada vez mais desconcentrados e desinteressados. Consequentemente, perceberam a falta de ritmo e objetivo na sua própria coordenação do jogo e dos movimentos dos jogadores. **Variação proposta pelos mediadores, em avaliação:** realizar o Jogo 2 em círculos menores, compostos por menos jogadores, simultaneamente.

Assim, durante o Jogo 1 e Jogo 2, evidenciou-se a dificuldade de concentração dos mediadores, refletindo no próprio envolvimento confuso do público no jogo. Isso refletiu também na insegurança da mediadora responsável pelo Jogo 1, percebendo-se ausente da parceria do mediador com o qual realizava sua dupla para a coordenação dos dois primeiros jogos da oficina de preparação. Configurou-se, desde o começo da oficina, dessa maneira, a falta de formação consolidada de um grupo de mediadores que pudessem contribuir com o fortalecimento de cada um na coordenação dos jogos e do encontro como um todo. Faltou tônus ao mediador como instrutor e jogador. **Pergunta ao mediador:** houve a observação atenta e constante sobre o público e sobre os parceiros mediadores? O que você estava fazendo ali:

simplesmente cumprindo a aula da disciplina PINTE para concluir o curso universitário? Pode ser evidenciado que sem o engajamento do mediador na disciplina, não haveria jogo e Projeto.

Jogo 3: O corpo no espaço

Objetivo: aquecimento e desinibição dos corpos, proporcionando o contato entre os jogadores e a proximidade com a trilha sonora do espetáculo.

Material: aparelho de som. Músicas presentes em “As meninas da porta ao lado: Vagabunda”, de Clarice Falcão; “Soltasbruxa e Calor da rua”, de Francisco El Hombre; “Heirless”, de Rivers of Nihil.

Como jogar: no primeiro momento, uma cantiga popular é apresentada pelo mediador, cantada e dançada junto aos participantes. No segundo momento, o mediador solicita-lhes que caminhem pelo espaço, percebendo o próprio corpo, o espaço da sala e o outro jogador.

Mudanças de plano sem aviso prévio: surpresa e confusão. O mediador responsável pela instrução e coordenação do Jogo, logo no início, por sentir-se inseguro em apresentar uma cantiga popular – no caso, uma ciranda, como planejado junto aos mediadores, na universidade – convocou, sem aviso prévio, a minha contribuição para que eu apresentasse a música/dança popular em roda chamada Tuê/Tuê²³⁰. Importante frisar que a ciranda não foi proposta por esse mediador, desde o planejamento do encontro de mediação na universidade. Terá sido essa a causa da insegurança do mediador? No entanto, tanto a insegurança quanto a ‘solução surpresa’ para esse momento não foram comentadas por ele, anteriormente, seja na universidade seja na sala de aula da EJA, para mim, orientadora, e para o grupo de mediadores. **Pergunta ao mediador:** não houve tempo hábil ou oportunidade durante o curso na universidade para que o mediador apresentasse sua insegurança? Ressalto, neste caso, que a relação do grupo de mediadores com o processo de orientação não se configurou, como nos anos de 2015 e 2016, em uma equipe mediadora; em um grupo unido, prezando pela ação coletiva.

Observo que a cada ano do Projeto a função de orientadora do processo de mediação concentrou-se em acompanhar, à distância, a criação e coordenação dos jogos pelos mediadores; de orientá-los e interagir quando fosse preciso. E o mais indicado, neste caso, seria

²³⁰ Eu aprendi essa música com o grupo de teatro universitário da UNESP, Atrás do Grito, em 2003, durante o meu período de graduação. Em 2017, eu apresentei a música aos universitários da UNESPAR, durante o primeiro semestre deste mesmo ano. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_40EXQ_F6s&index=1&list=RDI_40EXQ_F6s. Acesso em: 17 março 2020.

o mediador ter consultado a sua orientadora, discretamente, durante o encontro de mediação, ou antes, na universidade.

Voltando à situação de transferência de uma responsabilidade do mediador a mim, orientadora do Projeto: tentei trabalhar a música Tuê/Tuê com os jogadores, mas tornou-se demasiado complexo, pois mesmo alguns dos mediadores, sem contato anterior com a música nas aulas na universidade, também apresentaram muitas dificuldades em jogar. Poucos minutos depois dessa experiência, eu e o mediador do Jogo compreendemos que o tempo destinado a esse primeiro momento já estava se esgotando, prejudicando uma apreensão prazerosa da música/dança popular pelos jogadores. Encerrou-se, assim, essa proposta.

Para o segundo momento do jogo, o mediador retomou a responsabilidade pela coordenação do processo de mediação e propôs que os participantes, parados em seus lugares, ouvissem uma música preparada para o encontro. Por conta do jogo, algumas lâmpadas da sala foram apagadas. Outra surpresa, não presente no plano: como nos Jogos 1 e 2, o mediador do Jogo 3 também não pode contar com a parceria do outro mediador da sua dupla. O mediador responsável pela instrução se atrapalhou e não apresentou o repertório de músicas presentes no espetáculo. Apesar da confusão, músicas populares brasileiras de conhecimento do público, sob o ritmo do forró, foram reproduzidas durante a caminhada pelo espaço da sala de aula, favorecendo, ao final, a formação de duplas para dançar. A dança não perdurou, mas contribuiu para a passagem do Jogo 3 para os Jogos 4 e 5.

Fotografia 61 – Jogo 4: Corpo no espaço

Nota: Mediadores, professores e estudantes da EJA, na oficina de preparação, na Escola Municipal Papa João XXIII.

Fonte: Da autora (2017).

Jogo 4: Bola Imaginária. Objetivo: usando apenas o corpo como expressão, sem falar, um jogador de cada vez irá criar uma bola imaginária e jogá-la a outro jogador. **Observação:** este jogo não aconteceu, pois o mediador responsável por este jogo e pelo próximo decidiu, individualmente – ou seja, **sem consultar ou avisar ao grupo de mediadores** –, suprimir o Jogo 4, pois, para ele, havia pouco tempo para o desenvolvimento dos próximos jogos.

Em avaliação na universidade, outro mediador do grupo apontou que o Jogo 4 fez falta à sequência de jogos de mediação estabelecida, tendo em vista que este jogo prepararia os participantes para os próximos jogos, incluindo aqueles que exigiriam maior disponibilidade corporal dos jogadores. O Jogo Bola Imaginária seria, portanto, uma introdução ao Jogo 5. **Pergunta ao mediador:** partindo do princípio de que os jogos sob a responsabilidade de um mediador correspondem a uma parcela significativa do planejamento geral do encadeamento dos jogos, a responsabilidade de suprimir um determinado jogo desse planejamento caberia apenas ao mediador instrutor do jogo? Esta atitude individual refletiu a falta de parceria e formação de grupo consolidada de mediadores teatrais atuantes no Projeto.

Jogo 5: Memória em dupla

Objetivo: contar uma história de quando se tinha nove anos.

Como jogar: em duplas, um jogador conta para o outro uma história, por meio de palavras, de imagens e do corpo, de quando tinha nove anos de idade. Depois, em roda, todos contam as histórias ouvidas.

Este foi o jogo de maior vínculo com o espetáculo, com a dramaturgia da peça, no caso. A proposta foi baseada na própria pergunta da atriz do solo direcionada à plateia, captado pelos mediadores desde a apresentação do espetáculo na universidade. Lembrando que, após a apresentação de *As meninas da porta ao lado*, essa mesma pergunta foi redirecionada aos mediadores pelos orientadores do Projeto, provocando-os como público durante o momento de planejamento da mediação teatral. **Pergunta ao mediador:** antes de realizar a sua função de mediador, houve a realização de sua função de espectador da peça a ser mediada?

Assim, depois do jogo da escuta das músicas pelo espaço e aproximação dançante dos jogadores no Jogo 3, foram distribuídas cadeiras às duplas formadas para que, sentados, cada um contasse sua história de quando tinha nove anos de idade, um em frente ao outro. Neste momento, houve a minha **interação** por perceber certa dificuldade do mediador em instruir a turma de como contar uma história a partir da memória de cada um: *É como se passasse um filme na nossa cabeça... Quais são as lembranças que vamos compartilhar com a nossa dupla?* Saber instigar a contação da história de cada um dos participantes do público foi importante, mesmo quando se lidou com comentários autodepreciativos entre alguns estudantes. Sem pré-julgamentos morais, a função do mediador foi **contribuir na forma como a história foi contada**.

Fotografia 62 – Jogo 5: Memória em dupla

Nota: Mediadores jogadores, professores e estudantes da EJA, na oficina de preparação, na Escola Municipal Papa João XXIII.

Fonte: Da autora (2017).

Neste momento de compartilhamento das histórias em roda, ou seja, de ouvir as histórias de todos os participantes, houve a contribuição de uma mediadora para a instrução do jogo. A mediadora propôs iniciar o contar a memória do outro, em roda, com o “Era uma vez”. Essa foi uma instrução eficiente, **pois manteve o procedimento narrativo e distanciado de uma história acontecida no passado.**

Vale ressaltar que este jogo foi composto por duas fases de contação das histórias: primeiro, o jogador compartilhou sua história com apenas uma pessoa, que foi o outro jogador da sua dupla, para, depois, compartilhar com o público a história que ouviu, em roda. O exercício de contar a sua história para o outro e este contar a história que ouviu para todos da turma trabalhou o ato de se narrar (1ª pessoa – eu) e o de narrar o outro (3ª pessoa – ele), além da escuta da própria história e de outras por outro jogador. Compartilhar histórias: contar para se ouvir, ouvir para contar, contar o que se ouviu.

Observo o predomínio da contação por meio de palavras, com os corpos um tanto desconectados com as possíveis imagens compartilhadas. **Pergunta ao mediador:** sem um ‘corpo vivo’ e voltado à ação do contar, as palavras de uma história, por si só, mantêm-se vivas? Um corpo sem tónus, palavras mortas.

Fotografia 63 – Jogo 5: Corpartilhando a memória

Nota: Mediadores, professores e estudantes da EJA, na oficina de preparação, na Escola Municipal Papa João XXIII.

Fonte: Da autora (2017).

Visivelmente, havia mediadores fora do jogo, sem nenhuma participação, sem jogar e sem contribuir com a coordenação do processo. Isso interferiu prejudicialmente na energia e concentração dos jogadores como um todo, lembrando que os mediadores precisavam se engajar de alguma forma – como instrutor ou como jogador – no processo que estava ocorrendo, senão o espaço-tempo do jogo se distenderia, a energia do jogo se dispersaria. **Pergunta ao mediador:** se o público vê o mediador como um jogador exemplar, referenciando-se nele, como o próprio mediador se vê durante o jogo? Se o professor se torna um exemplo para o estudante na sala de aula, o mediador teatral também pode torna-se um exemplo para o público.

Houve uma diferença entre a disponibilidade corporal de quem ouvia com atenção e interesse a história do outro com a disponibilidade corporal de alguém desinteressado a ouvir. Houve mediadores jogadores e instrutores e, no entanto, também houve mediadores desinteressados. **Pergunta ao mediador:** a sua disponibilidade reflete na concentração e entrega dos outros participantes? Há uma imitação, observação de quem o olha: o público. Por mais que os mediadores estivessem distribuídos pelo espaço da sala de aula, era necessário que mantivessem o tônus, a equipe, o corpo.

Jogo 6: Epo Etata

Objetivo: finalizar o encontro de mediação teatral com maior integração e energia entre os participantes.

Como jogar: em roda, o mediador apresenta a cantiga popular Epo Etata²³¹ e seus gestos correspondentes. Repete várias vezes, até que todos cantem e se movimentem seguindo a cantiga.

Contato lúdico com o público: proposta do pedagogo. Apesar da ausência de alguns participantes ao longo da oficina de preparação – alguns professores e estudantes da EJA precisaram se ausentar por conta do horário de aula disponibilizado para o Projeto, configurando mais uma fragilidade na parceria com a escola –, o Jogo 6 foi coordenado pelo mediador que, pela sua experiência pedagógica expressa na coordenação dos jogos iniciais, sentiu-se “à vontade” em cantar e realizar os gestos da cantiga popular. Ressalto que a segurança da atitude do mediador contribuiu para que os participantes prestassem atenção às suas instruções. **Pergunta ao mediador:** para tal segurança ao instruir, é preciso a formação pedagógica?

Esse momento, segundo o mediador, foi voltado ao “expurgar os fantasmas”²³², cantando e se movimentando em despedida do encontro, do público; finalizando, assim, a mediação teatral na escola.

Conversa final: *Feedback* (comentários, em português)

Objetivo: concluir o encontro de mediação teatral com os comentários dos participantes sobre os jogos vivenciados e com a comunicação e convite para o próximo encontro no teatro para assistir ao solo “As meninas da porta ao lado”.

Como jogar: o mediador propõe que os participantes, livremente, comentem sobre o encontro ocorrido. Ao final, os mediadores convidam os participantes a estarem presentes na apresentação da peça, no próximo encontro de mediação teatral.

Dois mediadores perguntaram aos participantes sobre o que ‘acharam’ do processo, do encontro como um todo, reforçando o convite para o espetáculo e para o próximo processo

²³¹ Música: “Epo Etata E... Epo Etata E... Epo Etata... Epo Etuqui Etuqui Epo... Etuqui Etuqui E...”. Enquanto cantam, fazer os gestos correspondentes: Epo = tapa nas coxas, Etata = cruzar os braços, E = Esticar os braços e estalar os dedos. Etuqui = Toques na cabeça (acima da orelha). Epo Etata é uma canção tradicional do povo Maori, os habitantes originais da Nova Zelândia. A letra da canção diz: “Eu não sou triste eu serei feliz”. Disponível em: <https://youtu.be/zX1H3qfDrco>. Acesso em 11 de março 2020.

²³² Autoavaliação do mediador em aula PINTE.

de mediação teatral, que ocorreria no auditório **Antônio Carlos Kraide**²³³, um teatro público municipal pertencente ao complexo cultural do Portão, nas proximidades da escola. **Pergunta ao mediador:** afinal, o grupo de mediadores foi à escola jogar com a turma da EJA por quê? Para assistirem juntos a uma peça de teatro e poderem compartilhar estética e pedagogicamente, por meio dos jogos de mediação, as leituras enquanto público.

A importância do encerramento de um encontro. O momento final desse encontro – como em todos os encontros do Projeto – possuiu a importância de arrematar estética e pedagogicamente a formação do público, construção coordenada pelos mediadores desde o primeiro jogo do encontro. Ou seja, houve uma introdução, instrução, desenvolvimento e encaminhamento para os próximos passos. Momento de autoavaliação e engajamento do público na ida ao teatro, no assistir a um espetáculo e no encontro com a artista e com outros espectadores após a apresentação.

II - Ida ao teatro

No complexo Portão Cultural. Objetivo: recepção do público pelos mediadores no espaço cultural e direcionamento para o teatro. Formação de pequenos grupos de espectadores para a apresentação da infraestrutura do espaço e da sequência do encontro de mediação teatral: a apresentação artística de “As meninas da porta ao lado” e, após, a oficina de prolongamento.

Antes da apresentação, ocorreu a recepção do público pelos mediadores no espaço cultural. Os mediadores estavam aguardando-o na entrada do Portão Cultural e, ao cumprimentá-lo, o acolheu e o direcionou para o teatro. A partir desses gestos, desses detalhes, o público adentrou o espaço, com o qual ainda não estava familiarizado. **Pergunta ao mediador:** por que acolher o público em um espaço com o qual não está familiarizado? A familiarização com o espaço e com o mediador contribui para o processo de ensino-aprendizagem da mediação teatral.

²³³ Inaugurado em 1988, o auditório com 184 lugares é referência para as áreas de teatro e música na cidade e leva o nome de um diretor teatral curitibano falecido em 1983.

Fotografia 64 – Recepção do público na entrada do teatro

Nota: Mediadores, professores e estudantes da EJA, Complexo cultural do Portão/ entrada do auditório Kraide, Curitiba.

Fonte: Da autora (2017).

Fotografia 65 – Recepção do público da Escola Municipal Papa João XXIII

Nota: Dentro do teatro/auditório Kraide, mediadores no palco, Curitiba.

Fonte: Da autora (2017).

Recepção do público no teatro. Havia também mediadores que recepcionavam o público no espaço do teatro, onde, a partir da formação em pequenos grupos, eram dirigidos à plateia e apresentados à infraestrutura do espaço. Quando todo o público estava reunido, dois mediadores comentaram sobre a sequência do encontro de mediação teatral: a apresentação

artística de “As meninas da porta ao lado” e, após, a oficina de prolongamento. Assim, a cada passo dado, a cada etapa do encontro, havia uma introdução e compartilhamento das mínimas regras para aquela convivência artística e pedagógica que se instauraria, coletivamente. Isto proporcionou uma disponibilidade maior às surpresas e novidades dos momentos de criação do público, do artista e do mediador presentes.

Apresentação de “As meninas da porta ao lado”. Neste momento, o mediador é espectador do público e espectador do espetáculo, momento de aprofundamento na análise crítica do espetáculo.

Como consta no roteiro da peça, a atriz iniciou o solo desde a plateia. Interessante notar a aproximação da artista com o público, partindo do mesmo lugar que este ocupava, antes de ocupar o palco do teatro. **Pergunta ao mediador:** qual o lugar ocupado pela artista neste momento e neste Projeto? A artista criou a proposta cênica e propôs uma relação estética a partir do seu espetáculo e se disponibilizou a acompanhar o processo de formação do público junto aos mediadores.

Fotografia 66 – Início do espetáculo: atriz na plateia

Nota: Plateia do auditório do Kraide, apresentação de As Meninas da Porta ao Lado, auditório Kraide, Curitiba.
Fonte: Da autora (2017).

Alguns mediadores, em suas avaliações na universidade, apontaram dificuldades em exercer a mediação do espetáculo logo após assisti-lo junto ao público. *Dificuldade em me recompor após o espetáculo e assumir a posição de mediadora*, avaliou uma mediadora.

Pergunta ao mediador: o mediador é um público comum e/ou iniciante? Como estar preparado para mediar, neste caso? Como se utilizar das próprias sensações e leituras provocadas pelo espetáculo na coordenação do encontro e dos jogos de mediação teatral? Interessante refletir sobre esse trabalho do mediador, neste seu segundo contato com o espetáculo e com o público, de coordenar o processo de mediação teatral imediatamente depois da apresentação.

Ressalto que o mediador é espectador neste momento de fruição da obra, no entanto, também é espectador do público ao ter um propósito pedagógico de proporcionar um encontro entre aqueles com os quais estabeleceu um acordo de lhes apresentar o teatro e ao teatro. Assim, o momento do mediador de mergulhar mais profundamente em suas análises a partir do espetáculo foi reservado durante a preparação dos jogos de mediação teatral, na universidade. Em contato com o público, sua função pedagógica precisa fluir e se conectar, dando foco, às sensações e leituras do próprio público alvo: professores e estudantes da EJA.

Continuando a exposição dessa dificuldade apontada pelos mediadores, de mediar logo após a apresentação, estes se posicionaram em avaliação, levantando-me questões: como lidar com o término da apresentação e o início do processo pedagógico da mediação teatral em tão pouco tempo entre uma ação e outra, entre uma energia – do encontro do público com a obra/artista – e outra energia – do encontro do público com o mediador? Como trabalhar com tal temática da peça – violência contra a mulher – que ainda os inquietava a ponto de parecer ainda não elaborado para eles?

Pergunta ao mediador: a energia e o foco para ação do mediador não estão relacionados ao objetivo e à metodologia, anteriormente, planejados? A partir dessas questões, destaco algumas necessidades do mediador para exercer a sua função: foco, concentração e energia em seu planejamento pedagógico perante a coordenação dos próximos passos junto ao público. O mediador que está e se sente preparado para o encontro com o público pode aproveitar ocorrências deste momento – suas sensações e observados no público - para o aprofundamento de suas próximas instruções.

Observo que algo que pode desestabilizar o mediador é deparar-se com a falta de interesse do público: *Alguns alunos da EJA indo embora depois da peça; Falta de interesse de alguns e dispersão*, registraram os mediadores. **Pergunta ao mediador:** será que tal desinteresse foi causado pelo não engajamento do público desde a oficina de preparação na escola? Pela frágil parceria estabelecida com os professores da escola? Pelo fato de muitos estudantes e professores presentes no teatro não terem participado do encontro anterior? Mesmo perante a ciência desse quadro, os mediadores deveriam estar preparados para o não

envolvimento dessa parcela recém-integrada ao Projeto? Neste contexto, como buscar envolver o público? Qual o improviso, o jogo do mediador?

Em seguida, os mediadores deram início à mediação:

Jogo 1: Formação de grupos

Objetivo: organizar os participantes em grupos, devido ao numeroso público.

Como jogar: dois mediadores propõem a divisão dos participantes em grupos seguindo orientações a partir da observação das vestes do público. Exemplo: (1) agrupam-se aqueles que vestem vermelho; (2) agrupam-se aqueles que estão de boné e chapéu; (3) agrupam-se aqueles que estão com cabelo preso.

Com isso, após o término da apresentação, os mediadores conduziram a dinâmica descrita acima para dividir os espectadores em cinco pequenos grupos com dois a três mediadores cada. Na imagem, abaixo, está registrada a quantidade de participantes e, por isso, a necessidade de formação de pequenos grupos de espectadores onde os mediadores conseguiriam coordenar os processos de mediação teatral planejados.

Fotografia 67 – Público ocupando o palco

Nota: Mediadores, professores e estudantes da EJA no palco, na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.

Fonte: Da autora (2017).

A mediadora responsável por esse momento, partindo de sua sensibilidade e percepção perante o público, coordenou um exercício de concentração, em roda, encaminhando à formação dos pequenos grupos para a realização dos próximos jogos de prolongamento. Interessante destacar, como observou um mediador sobre essa proposta, que *não havíamos combinado em sala!* Ou seja, que essa **transição da roda maior, composta por todos os participantes, para as rodas menores**, necessitou de outra mediação não planejada anteriormente, na universidade; foi uma improvisação e atitude da mediadora perante a situação momentânea, buscando a maior participação do público.

Importante frisar que, tanto na relação entre público e obra, como entre público e mediador, ocorrem surpresas e novidades durante todo o encontro; portanto, não há total previsibilidade. E, por mais que haja um planejamento anterior das ações tomadas pelos mediadores, estes devem estar atentos não só ao ritmo do público, mas às necessidades pedagógicas surgidas. **Pergunta ao mediador:** podemos, então, compreender que ocorre um acontecimento, o qual escapa ao pré-planejado, durante o contato com a apresentação teatral tanto quanto durante o contato com a proposta pedagógica da mediação? Em ambos, há encontro e provocações entre corpos: daquele que propõe o encontro, interagindo com o outro e daquele que ao interagir, propõe-se ao encontro. O encontro para a criação, para o processo de aprendizagem.

Jogo 2: Compartilhar histórias

Objetivo: compartilhar histórias entre os participantes e escolher uma história para registrá-la em áudio.

Material: celular com gravador de áudio.

Como jogar: em roda, o mediador, em tom de conversa, solicita aos participantes que contem histórias e memórias provocadas pela peça assistida. Após todos compartilharem uma memória, o mediador orienta o grupo para a escolha e gravação em áudio de uma destas histórias do público. Essa gravação será reproduzida ao final do encontro, para todos os participantes ouvirem.

Fotografia 68 – Jogo: compartilhar histórias

Nota: Mediador em pé, professores e estudantes da EJA no palco, na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.

Fonte: Juliana Luz (2017).

Cada mediador presente nos grupos formados conversou com os espectadores, instruindo-os e incentivando-os a compartilharem memórias provocadas pelo espetáculo. Este momento desenvolveu-se, assim, em um compartilhamento e escolha de uma história pessoal em e para um coletivo. Ressalto que, para se chegar à escolha coletiva, primeiro houve uma abertura à sua própria história e ao do outro. **Pergunta ao mediador:** pode-se dizer que o mediador é aquele quem incentiva o compartilhamento de memórias do público?

Na Fotografia 69, a seguir, vemos o registro de que havia professores e estudantes da escola que optaram em não participar dos grupos e jogos de criação cênica. E tudo bem. Ninguém foi – nem deve ser – obrigado a participar dos grupos, como princípio da mediação teatral e do Projeto. No entanto, desde a plateia, os espectadores também jogavam ao assistir atentamente – inclusive, tecendo comentários, quando perguntados – às improvisações dos seus colegas da escola.

Destaco que o coordenador de cultura e o diretor da escola permaneceram na plateia, com os quais eu interagia, às vezes, compartilhando nossas avaliações durante o processo que ocorria naquele momento. **Pergunta ao mediador:** será que a fragilidade da parceria entre a escola, a universidade e o teatro, levantada nas reflexões anteriores, não foi provocada pela não participação dos coordenadores de cultura e educação nos jogos desde a oficina de preparação? Como engajar aqueles que são responsáveis e exemplos para a participação dos professores e estudantes no Projeto? Uma busca neste processo, desde a sua proposição aos

parceiros, foi de que todos os envolvidos participassem do processo também por meio do jogo, não somente por meio das reuniões informativas e deliberativas da gestão coletiva.

Fotografia 69 – Público na plateia e no palco

Nota: Participação do público desde a plateia, na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.
Fonte: Da autora (2017).

O mediador como receptor das memórias do público e propositos de ações

*A primeira mediação foi um pouco difícil: conquistar o público para que eles interagissem. Eles participavam, mas tinham um desfoque.*²³⁴

*Histórias “duras” compartilhadas.*²³⁵

Seguem mais alguns comentários sobre a recepção do mediador perante as histórias advindas do público e o tempo determinado para essa escuta, quando ocorreu dificuldade em “lidar com as histórias que surgiram no primeiro momento da mediação”; “algumas eram muito traumáticas, e o tempo era muito curto para assimilar e dialogar com essas questões”. **Pergunta ao mediador:** propositalmente, não seria, nesse caso, o tempo determinado para esse jogo um fator importante de organização da ação do mediador, buscando não se estender no *que* era compartilhado, mas no *como* compartilhar? No *como* a linguagem e a arte teatral poderiam contribuir com o compartilhamento de histórias?

²³⁴ Avaliação anônima dos mediadores teatrais, realizada na universidade.

²³⁵ Idem.

A roda de conversa foi silenciosa. Chocados, inibidos, ou sem nada para acrescentar [...] Seja qual for o motivo, esta fase foi muito diferente da expectativa.²³⁶

Um rapaz, quando incentivado a falar sobre uma experiência parecida com a da peça, contou sobre trabalhar desde pequeno, não ter brincado na infância, sobre dificuldades de comunicação (problema na fala).²³⁷

Ressalto que, ao mesmo tempo em que havia o contato com uma parcela do público pela segunda vez, também havia o esforço do mediador em integrar diferentes jogadores em um mesmo grupo e atividade, devido à presença de novos participantes. **Pergunta ao mediador:** identificar as dificuldades de comunicação do público ao contar sobre suas histórias é identificar o nível de educação e capacidade de expressão dessas histórias? Neste caso, como os mediadores poderiam contribuir para a educação estética do público?

Alguns mediadores apontaram a dificuldade em ouvir o grupo de jogadores com o qual trabalhava, no palco, pois havia outros grupos também trabalhando no mesmo lugar. No entanto, essa era a situação possível no momento. **Pergunta ao mediador:** como coordenar o grupo meio a outros grupos, onde ocorriam instruções e falas de outros mediadores e jogadores ao mesmo tempo? Este trabalho da mediação fluía na medida em que o mediador concentrava-se ainda mais em coordenar o volume de voz próprio e do grupo, uma equação entre as vozes do grupo maior e do menor. Isto exigiu uma regência coletiva dos mediadores, em seus respectivos processos; um aprendizado e conquista desta equipe mediadora que, na oficina de preparação, estava um tanto quanto dispersa. Vale ressaltar que, por tratar-se de compartilhamento de histórias dos próprios jogadores a partir da recepção do espetáculo, o objetivo do jogo estava bem definido e voltado a um interesse do coletivo, contribuindo para o desenvolvimento do jogo e para o envolvimento dos jogadores.

Pergunta ao mediador: como na mediação teatral, e no teatro, não subestimar os jogadores – o público – e suas histórias? Observamos que o desafio de contar uns aos outros nossas histórias e memórias nos revelou que, primeiro, somos desconhecidos – jogadores e mediadores – e, segundo que não somos tão desconhecidos assim, pois as histórias se aproximam, nos aproximando. Um jogo de aproximação – identificação e distanciamento – nada fácil, muitas vezes, para todos os jogadores: mediadores e público.

²³⁶ Avaliação anônima dos mediadores teatrais, realizada na universidade.

²³⁷ Idem.

Jogo 3: Memória corporal. Objetivo: rememorar as partituras corporais provocadas em “As meninas da porta ao lado”, apresentando-as ao grupo. Uma partitura corporal seria escolhida pelo grupo para ser apresentada aos demais participantes do encontro, ao final desse jogo. A apresentação ocorreria dentro do próprio pequeno grupo, apenas necessitando formar um semicírculo para que os demais grupos se assistissem. **Observação:** esta proposta advinda da análise do mediador perante a partitura corporal da atriz foi suprimida em comum acordo entre os mediadores, pois não havia tempo para a sua realização, tendo em vista que, para a finalização do encontro, ainda faltavam as atividades de apresentação cênica do público e o bate-papo com a atriz. Importante observar que esse jogo foi incorporado ao próximo, teatro-imagem, jogo sistematizado por Augusto Boal.

Jogo 4: Teatro-imagem

Objetivo: criar e apresentar uma imagem corporal coletiva que aborde um assunto levantado e trabalhado pelo grupo a partir da peça. Utilizando-se, na apresentação dessa imagem, de recurso de luz e áudio também presentes no espetáculo.

Como jogar: em grupo, o mediador estimulará uma conversa a partir dos temas, partituras e imagens apresentados, debatidos e identificados pelos jogadores desde o Jogo 2, orientando a criação coletiva de uma imagem composta por todos os jogadores. Os jogadores deverão **escolher uma cor de luz – vermelha ou azul – que iluminará o palco para a apresentação da imagem coletiva.** Cada grupo apresentará no palco, enquanto os outros estarão assistindo da plateia.

Outra forma de estar no palco.

Novos olhares para histórias de gerações antecessoras²³⁸.

Este jogo envolveu a disponibilidade corporal dos jogadores para narrarem a história ou tema escolhido pelo grupo. O elemento cênico luz – vermelha ou azul – relacionado ao recurso de iluminação presente em *As meninas da porta ao lado*, foi incorporado à apresentação final dos grupos, como também a voz gravada em áudio. **Pergunta ao mediador:** como o recurso da luz na peça e a voz gravada contribuíram para o efeito estético da apresentação da cena/imagem/jogo do público? Apenas após jogar, ver e ouvir a cena/imagem

²³⁸ Avaliação anônima dos mediadores teatrais, realizada na universidade.

criada foi possível analisar esta experiência dos jogadores, composta a cada jogo, a cada inclusão de elemento cênico destacado pelos mediadores.

Fotografia 70 – Jogo: teatro-imagem (antes da luz vermelha)

Nota: Mediador e estudantes da EJA no palco, na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.
Fonte: Da autora (2017).

A imagem, acima, registrou o momento em que um mediador organizou a apresentação dos grupos, sem o recurso da iluminação cênica. E, na foto abaixo está registrada a imagem coletiva do grupo sobre o tema violência contra a mulher, sob a luz vermelha e o som do áudio gravado, de uma história contada por uma das jogadoras. Alguns comentários tecidos pelos mediadores: *Alegria dos participantes pela sua encenação; Busca de soluções cênicas em conjunto; Imagens construídas impactantes*²³⁹.

²³⁹ Avaliação anônima dos mediadores teatrais, realizada na universidade.

Fotografia 71 – Jogo: teatro-imagem (com a luz vermelha)

Nota: Mediadores, professores e estudantes da EJA no palco, na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.

Fonte: Da autora (2017).

Nesta experiência, observo que o mediador no processo de mediação teatral considerou a experiência do público jogador, principalmente em relação a procedimentos cênicos e opções estéticas advindas dos próprios jogadores que, a partir de suas percepções de espaço e cena, foram capazes de organizar coletivamente a apresentação da imagem criada.

Quando viram que a imagem seria apresentada, três jogadoras do meu grupo estavam conversando e me chamaram para encontrar uma solução, visto que na imagem do grupo alguns fariam de costas, e elas repararam que a cena estava em fila, e buscaram solucionar para que uma não fizesse na frente da outra²⁴⁰.

Foi possível verificar, também, a disponibilidade e o interesse do público em participar das resoluções cênicas, de forma apropriada, após o encadeamento de jogos de mediação teatral planejados.

²⁴⁰ Avaliação anônima dos mediadores teatrais, realizada na universidade.

Fotografia 72 – Jogo: teatro-imagem (apresentação)

Nota: Estudantes da EJA no palco, na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.
Fonte: Juliana Luz (2017).

Fotografia 73 – O grupo de jogadores

Nota: Estudantes da EJA no palco, na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.
Fonte: Juliana Luz (2017).

O bate-papo com a atriz

A última atividade da oficina de prolongamento foi o bate-papo com a atriz de “As meninas da porta ao lado”, que compartilhou com o público o processo de criação do seu solo, suas referências artísticas e de histórias femininas. Vale ressaltar que, neste momento, após todo o desenvolvimento do encontro – desde a recepção do público no teatro, a apresentação do espetáculo, aos jogos de prolongamento –, os jogadores homens, jovens ou mais velhos, estudantes da EJA, foram os que mais compartilharam suas leituras sobre a violência contra a mulher, direcionando à atriz dúvidas e solicitando-lhe opiniões sobre suas visões do tema abordado.

Pergunta ao mediador: a atriz do solo, que estava presente durante todo o encontro de mediação teatral, poderia ter sido mais envolvida nas atividades de mediação? Nesse sentido, por exemplo, compartilhando sua leitura em relação às imagens coletivas apresentadas pelos grupos? Seria muito interessante o olhar da artista sobre os trabalhos cênicos do público da EJA, uma troca de olhares: do público sobre o trabalho da atriz e da atriz sobre o trabalho do público. Para tanto, se fosse tomada essa medida, melhor seria a atriz estar ciente, antecipadamente, de sua participação além-artística, pois seria uma ação pedagógica com determinado foco e objetivos definidos. O que olhar? Como analisar o trabalho do outro no intuito de ampliar a percepção estética de si e do outro?

Fotografia 74 – Bate-papo com a atriz Karina Rozek

Nota: Na oficina de prolongamento, no auditório Kraide, Curitiba.
Fonte: Juliana Luz (2017).

Quadro 6 – Passo a passo da mediação teatral em “As meninas da porta ao lado”

Oficina de Preparação	Antes da apresentação	Durante a apresentação	Depois da apresentação Oficina de Prolongamento
<u>Conversa</u> Apresentar o Projeto <u>Jogos</u> Novelo ou Teia Telefone sem fio corporal O corpo no espaço Memória em dupla Epo Etata Conversa final <i>Feedback</i>	<u>Tratamento:</u> Recepcionar o público Acompanhá-lo até a entrada do teatro e à ocupação dos seus lugares <u>Conversa</u> Apresentação da infraestrutura do teatro Apresentação da sequência de atividades do encontro	<u>Análise:</u> Assistir ao espetáculo	<u>Jogos</u> Formação de grupos Compartilhar histórias Teatro-imagem <u>Conversa</u> O bate-papo com a atriz

Legenda: Destacados, em negrito, encontram-se os jogos que lidaram diretamente com elementos presentes no espetáculo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

5.3 Formação de grupos para um projeto coletivo

A metodologia de trabalho coletivo na disciplina PINTE se expandiu da gestão do Projeto à atuação dos mediadores na escola e no teatro. Imbuída da proposta de interação pedagógica entre todos os parceiros envolvidos, essa metodologia nasceu e se sustentou na comunidade universitária e externa, valorizando os conhecimentos advindos desde o público da escola aos coordenadores culturais e educacionais, regidos por uma atuação interdisciplinar pelos orientadores de PINTE. Para tanto, essa orquestração de diferentes ações e conhecimentos só existiu por meio do Projeto onde foram coordenadas as atividades e colocadas em convergência, desde sua elaboração a sua efetiva prática. Pois, “sem projeto não há interdisciplinaridade. Sem projeto não há ação cultural” (COELHO, 2001, p. 70).

Este projeto nos mostrou que, às vezes, é mais necessário e válido sairmos de nosso comodismo enquanto estudantes acadêmicos, irmos além dos muros da faculdade e nos integramos à realidade que está a nossa volta, nos formando assim como profissionais mais sensíveis e humanos, buscando entender que nosso papel enquanto docentes está além do repasse de conhecimento. (Juliana, Relato, 2015)

Por meio do projeto coletivo, portanto, foi possível compreender a educação como ação cultural, nos atentando à diferenciação que Teixeira Coelho (2001) estabeleceu entre ação e fabricação de cultura. Enquanto a fabricação produz um objeto, tendo um início e um fim determinado, a ação gera um processo com início armado e sem fim especificado. Sem autoritarismo ou paternalismo²⁴¹, defendemos a ação cultural em simbiose com o modelo operativo da arte – libertário e questionador – por meio dos jogos de mediação teatral. Apostamos na contribuição da mediação teatral para a ação cultural, na busca da formação do mediador, na promoção de sua consciência do eu, do coletivo e do entorno.

[...] consciência do eu (a consciência do equipamento pessoal, dos sentidos humanos, do próprio corpo no espaço, da própria subjetividade), a consciência do coletivo (a noção da existência do outro, a partilha de ideias e bens), a consciência do entorno (consciência das coisas, das relações estabelecidas pelas coisas entre si e entre elas e o próprio corpo e os outros corpos). (COELHO, 2001, p. 91).

Esse processo formativo expôs a necessidade da coesão de todos como parceiros e a formação de grupos de trabalho, sendo, cronologicamente, o primeiro grupo formado por coordenadores da universidade, da cultura e da escola; o segundo grupo, pelos mediadores e orientadores, constituindo-se a equipe mediadora; e, o terceiro grupo, pelos mediadores e o público.

²⁴¹ Termos utilizados por Coelho (2001, p.14).

Figura 15 – Formação de grupos de trabalho para a formação das parcerias

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Ressalto que a qualidade do envolvimento do professor no projeto envolveu a qualidade do projeto e da formação dos mediadores; foi demonstrada a força motriz desse profissional da educação para a existência da mediação teatral na escola. Verificamos, assim, que a consolidação de um **grupo de mediadores** desde a preparação na universidade, um **grupo do público** desde a turma da escola, e um **grupo de mediadores e público**, a partir dos encontros de mediação na escola e no teatro configurou uma potente parceria de ensino-aprendizagem do teatro.

Fotografia 75 – Encontro da mediadora teatral com o público da EJA

Fonte: Fabio Medeiros (2016).

O mediador teatral é um facilitador da linguagem teatral, uma espécie de ponte entre o artista e o espectador. O mediador precisa fazer parte do processo de criação e de ensaios, não necessariamente de todo o processo; estar familiarizado com toda a ideia da peça e não apenas com o resultado final, conhecer o espectador e a realidade dele, ter tempo para estudo e para preparação do trabalho, ser alguém de fácil conversa, que se relacione bem com ambos os lados [artista e público]. (Dayane, Questionário, 2019).

5.3.1 Aprendizagem coletiva: uma viagem estética formativa

A aprendizagem coletiva no Projeto, junto aos parceiros da FCC e da SME, trilhou uma viagem formativa, uma experiência estética, partindo do princípio que

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 encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e a 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 (LARROSA, 2006, p. 53).

Assim, o propósito da formação no Projeto não era pelo viés de intimidação ao público, ao passo que havia a tentativa em trabalhar tal proposta formativa como uma experiência estética; de forma não transitiva de alguém para alguém, mas como um acontecimento a alguém com alguém (LARROSA, 2006). Construímos parcerias visando ao desenvolvimento do projeto em parceria de aprendizagem entre os coordenadores e entre os mediadores e o público. E, nesta viagem, a mediação teatral via jogos e contato do mediador com o público antes, durante e depois da ida ao teatro, provocaram experiências estéticas, contribuindo com a formação tanto do público como do mediador, possibilitando a ambos deixarem-se seduzir e colocarem-se à prova da desestabilização e transformação de si.

Por meio da participação do público nas oficinas e no debate após o espetáculo, praticou-se o objetivo do projeto: sensibilizar os estudantes da EJA e demais envolvidos para a análise e a apreciação teatral. Assim, o Projeto Formação de Público e Mediação Teatral foi um projeto formativo de ação cultural e artística, cuja proposta construiu relações e ampliou elos entre as artes cênicas e a sociedade. O termo mediação teatral desde o título pretendeu divulgar a centralidade da ação do projeto, de provocar entrelaçamentos entre a criação artística e o público da escola, bem como a investigação de modalidades de mediação teatral, pelos

universitários, atuante como mediadores no projeto. Para os discentes, uma oportunidade de colocar em prática, em equipe e acompanhados pelo docente orientador, metodologias do ensino do teatro aliadas às criações artísticas contemporâneas de artistas da cidade, parceiros do projeto.

5.3.2 Repercussões dos jogos de mediação teatral na escola

O emprego da metodologia dos jogos de mediação teatral contribuiu para a valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação e de crítica como aspectos importantes da experiência artística, da autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte, da atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura (BRASIL, 1998, p. 52). Nesse sentido, fomos guiados pelo prazer e o empenho na apreciação e na construção de formas artísticas, no interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e dos artistas.

A partir da práxis em Curitiba, entre os anos de 2015 e 2017, ficou mais evidente o quanto esta metodologia, cujo propósito também se concentrou na desmistificação e no avanço do conhecimento artístico no contexto escolar (da educação básica e superior), aproximou a cultura do mediador à cultura do público; proporcionou o contato e o mergulho no jogo teatral do espetáculo e nas criações dos artistas (atores, encenadores, iluminadores, cenógrafos, figurinistas), o contato e mergulho nas próprias percepções e interpretações do espetáculo. Onde buscamos mais experiências estéticas e menos explicações, mais encontros entre corpos – entre o mediador e o público e entre o público e o teatro –, ressaltando e envolvendo o corpo e a cultura de cada um no processo criativo da cena e da mediação.

Destaco que a práxis do mediador aliada à postura do estudante frente às questões intersubjetivas na aprendizagem, às sociais e sentimentos humanos foram articulados aos elementos teatrais e demais conteúdos da área de Arte, as quais “humanizam as ações de aprender” (BRASIL, 1998, p. 52).

5.3.3 Arrastando as carteiras: ocupação do espaço

Fotografia 76 – Professoras da escola organizam o espaço da sala de aula

Nota: Oficina preparação na Escola Municipal Araucária.
Fonte: Acervo pessoal do grupo (2015).

Para a recepção do mediador na escola, em 2015 e 2016, o ambiente da sala de aula – ou da sala de professores – esteve preparado com cadeiras em círculo, reservando um espaço livre ao centro: propiciando a recepção e acolhimento dos mediadores pelo público.

Chegando à escola, fiquei feliz com o espaço, era confortável e também as pessoas [professoras da EJA] que nos receberam ajudaram nesse processo de acolhimento. Muito receptivos e animados com a nossa presença. (Maicon, Relato, 2016)

Essa parceria proporcionou condições mínimas para a criação de vínculo entre a equipe mediadora, professoras e estudantes. O espaço organizado proporcionou, assim, a estética do ambiente:

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito: à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho; à clareza visual e funcional do ambiente; à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta; à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (BRASIL, 1998, p. 97)

Se nos atentarmos à organização do espaço da sala de aula como a organização do espaço do teatro, é possível delinear aproximações entre a pedagogia e a arte da cena. Destaca-se a formação de um lugar de onde se vê e onde acontece um jogo. Que, durante a realização das mediações na escola, houve a transformação do espaço comum para o espaço cênico e para o espaço pedagógico. Tendo em vista que:

[...] A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que “fala” a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área. (BRASIL, 1998, p. 97)

Que lugar ocupar nesse espaço? E que posição tomar? Ações expressas nos corpos dos jogadores e instrutores no espaço construído coletivamente foram percebidas e observadas esteticamente pelo mediador: “É importante ressaltar, aqui, que o espaço da sala de aula foi modificado, as carteiras foram arrastadas e trabalhamos com um círculo, para sair do ambiente de ordem ao qual eles já estão acostumados e para que todos pudessem se ver” (Mariane, Relato, 2016).

5.3.4 Mediação teatral nas escolas e na cidade para a cultura do teatro

Aprendemos que o teatro está muito mais próximo a nós do que imaginávamos, que o teatro é para todos e não apenas para alguns, que há a necessidade de maior formação em mediação teatral nas nossas escolas para uma nova cultura do teatro. (Roseli Ceschin, coordenadora pedagógica da EJA, Relato, 2015)

A coordenadora regional da EJA, ao final do projeto, no ano de 2015, comentou sobre o processo e o resultado de aprendizagem teatral, realizando sua avaliação desse percurso na escola. Iniciou sua reflexão enfatizando que, como coordenadora, já tinha a prática de levar os estudantes em apresentações teatrais em parceria com a FCC, e que solicitava um resumo das peças para que as professoras fizessem um trabalho com os estudantes antes da ida ao teatro, pois havia “muitos estudantes idosos e evangélicos” e precisavam tomar “o cuidado com as peças apresentadas”. A partir do contato com os mediadores teatrais da universidade – e com os jogos de mediação –, houve outras aquisições significativas para o contexto da educação básica:

[...] essa parceria com a FAP/UNESPAR foi fundamental para que nossos estudantes tivessem um novo olhar sobre o teatro e o papel do ator. Com as oficinas realizadas eles puderam fazer parte do cenário teatral, vivenciando situações pelas quais os atores

se defrontavam. Isso não só melhorou a visão dos estudantes como aumentou a participação dos mesmos nos eventos de teatro. (Roseli, Relato, 2015).

A mediação teatral transcendeu o foco específico de um jogo, ou sequência de jogos, ampliou a dimensão de tempo/ação/lugar constituída no e pelo encontro. Assim, o projeto proporcionou um rito de sociabilidade²⁴², via educação formal ou não formal, proporcionou encontros de determinadas presenças em determinado tempo e espaço, da prática teatral como prática do convívio (DUBATTI, 2011). Como também da prática da mediação teatral, fundada no intercâmbio humano intermediado pelos corpos que ali se encontraram. Praticar o convívio em teatros ou em salas de aula, entre artistas, público e mediadores foi um dos intuitos despontados no Projeto Formação de Público e Mediação Teatral, na cidade de Curitiba.

Fotografia 77 – Encontro entre a mediadora teatral da UNESPAR e a estudante da EJA

Fonte: Fabio Medeiros (2016).

Ouvir para falar. Fazer parte da realidade dele [público] para apresentar a sua. Apresentando a sua, se coloque junto com ele socialmente para ter uma abertura. É uma relação muito humana e crescente e, por muitas vezes, dependem mais da intensidade do que dos encontros (Carol, Questionário, 2019)

²⁴² Reunião de uma ou várias pessoas num determinado espaço, encontro de presenças num tempo determinado para compartilhar um rito de sociabilidade no qual se distribuem e alternam papéis, companhia, diálogo, saída de si ao encontro do outro, afetar e deixar-se afetar, suspensão do solipsismo e do isolamento, proximidade, audibilidade e visibilidade estreitas, conexões sensoriais, e o convívio com o efêmero e o irrepetível (PUPO, 2015b, p. 350 *apud* Caballero, 2011, p. 40-41).

5.3.4.1 Mexericas

Também conhecida como tangerina, laranja-mimosa, mandarina, fuxiqueira, poncã, mimosa, bergamota, clementina, a fruta cítrica de cor alaranjada e sabor adocicado foi-nos presenteada pelo senhor Felício, estudante da EJA, no último encontro do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral, na escola, em 2016.

E por que mexericas? Quando, no início do projeto, fui convidada a ir à escola para me apresentar e apresentar o projeto aos professores e estudantes da EJA, a pedido da coordenadora pedagógica, havia mexericas em cima de uma mesa, na sala de aula, para servir de lanche aos estudantes no intervalo. Eu, impulsionada pelo meu desejo em comer uma mexerica, pedi uma. O senhor Felício, atento ao que se passava, memorizou essa situação e, surpreendentemente, levou-nos um saco da fruta em nosso último encontro. Será que esse gesto do estudante representou uma forma de agradecimento, de troca, de mediação, de ensinamento? Os gostos dos aprendizados com a EJA ainda reverberam no tato, no olfato e no paladar dessa docente, orientadora e aprendiz, que delineou em palavras essas memórias coletivas, estéticas e formativas.

Fotografia 78 – Mediadores ao final da oficina de prolongamento, na sala dos professores da Escola Municipal Araucária, no bairro Boa Vista, em Curitiba.

Fonte: Da autora (2016).

5.3.5 O direito à cultura: responsabilidade dos órgãos públicos

Para a efetivação do projeto coletivo, o papel inicial das servidoras públicas – da docente, da gestora cultural e da coordenadora pedagógica da EJA – foi servir ao público, não de forma assistencialista, mas cumprindo seus deveres de formadoras e agentes educacionais e culturais, assegurados pelo direito do cidadão à cultura e à educação. Vale retomar que o direito à cultura está na Constituição Federal do Brasil (1998, p. 43), no artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais”. Ademais, é importante constar que a concretização desse direito se deveu ao compartilhamento dessa responsabilidade entre o estado e o município, regidos pelos parâmetros curriculares nacionais.

Ao observar o desenvolvimento do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral na cidade de Curitiba, e seu caminhar integrado da parceria constituída entre a universidade, a FCC e a SME, constatei o salto qualitativo dessa gestão coletiva em busca tanto do acesso físico ao teatro quanto do acesso à linguagem e aos jogos cênicos, no intuito de cultivar o público da escola. Levar o teatro (a obra) para o público e o público para o teatro (o edifício) foram ações integradas a outras provocações à fruição artística via jogos de mediação teatral, evidenciando a ação do público como peça também fundamental para a realização desse processo. O projeto, portanto, foi incorporado à disciplina PINTE, complementando a formação do futuro professor de teatro na universidade junto à comunidade externa, consolidando um projeto de extensão em que todos os discentes do terceiro ano do curso de Licenciatura em Teatro tiveram a oportunidade de ensinar e aprender com professores e estudantes das escolas e com gestores culturais e artistas da cidade.

Segundo os gestores culturais e os coordenadores pedagógicos, resultados pontuais das contrapartidas e oficinas teatrais, mediadas pelos discentes e direcionadas aos professores e estudantes da EJA, aproximaram a realidade da (instituição) educação à realidade da (instituição) cultura nas regiões trabalhadas em Curitiba, diminuindo as solicitações frequentes de reuniões para a administração de conflitos a respeito de “temas polêmicos” em espetáculos teatrais. A compreensão do teatro como uma arte, área de conhecimento, que aborda a história da humanidade de acordo com a estética de cada companhia teatral, provocou o interesse – e maior procura – de professores em capacitarem-se na área de cultura e arte.

A partir dessas experiências e aberturas à cultura e à arte local, a gestão cultural do município deu continuidade à seleção de oficinas de arte para capacitação de professores, jovens

e adultos interessados, oriundas de contrapartidas sociais dos projetos contemplados pela Lei de Incentivo da FCC, aliando a mediação teatral à formação de público e atores²⁴³.

Com vistas aos resultados e repercussões do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral no contexto cultural da cidade, importante apontar que editais públicos da FCC têm abordado com mais ênfase a mediação teatral como critério de avaliação e seleção de projetos artísticos. Isso ocorreu com o Edital Teatro Novelas Curitibanas (CURITIBA, 2019)²⁴⁴, destinado ao apoio financeiro a grupos e companhias para produção de projetos inéditos na área de artes cênicas e ocupação do teatro municipal com vinte apresentações gratuitas ao público adulto. Com o intuito de incentivar a comunidade curitibana a usufruir e a compartilhar diferentes gêneros e tendências teatrais, em seu edital, a Fundação descreveu como contrapartida social a realização de mediação teatral:

Obrigatoriamente o projeto deverá conter proposta de contrapartida social, consistente na realização de ações artísticas, de formação, capacitação e/ou aprimoramento técnico, como: *masterclass*, seminários, oficinas, palestras ou ainda, mediação teatral para público a ser determinado pela Fundação Cultural de Curitiba, visando à formação de plateia para a linguagem teatral na faixa etária proposta. [...] (CURITIBA, 2019, p. 8²⁴⁵)

Assim sendo, a contrapartida social, no edital anterior, de maneira abrangente e sem citar a pedagogia da mediação, era considerada como uma proposta “conjunta livre, em comum acordo com a Fundação Cultural de Curitiba” que primasse “pela sinergia e intercâmbio das práticas artísticas da cidade e dos grupos referidos” e propiciasse “o desenvolvimento pessoal por meio da arte na clientela atingida” (CURITIBA, 2014, p. 6²⁴⁶).

5.3.6 PINTE: uma disciplina extensionista

²⁴³ O programa Atuarate de iniciação teatral, por exemplo, ocorre gratuitamente desde 2019 nas administrações regionais de cultura de Curitiba (Boqueirão, Cajuru, Tatuquara, Fazendinha, CIC e Bairro Novo), coordenado por Stael Fraga, parceira do projeto com a UNESPAR desde 2015. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/ainda-ha-vagas-nas-turmas-do-programa-atuarate/54752>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²⁴⁴ Seleção de projetos na área de ARTES CÊNICAS – TEATRO, no âmbito do Programa de Apoio e Incentivo a Cultura – PAIC, por meio do Fundo Municipal da Cultura, denominado Edital Teatro Novelas Curitibanas – Temporada 2019 – 2020 – Fomento em Teatro para Adultos. <http://www.fundacaoculturaldecureitiba.com.br/pub/file/multimedia/pdf/1104-2546-ed006-19.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

²⁴⁵ Edital Teatro Novelas Curitibanas – Temporada 2019/2020 – Página: 8/28. VI – DO PROJETO, item 6.4.

²⁴⁶ EDITAL Nº 009/14 - TEATRO PARA ADULTOS - FOMENTO 2015. VI – DO PROJETO, Item 6.6.

A partir de 2018, houve mudanças na ementa da disciplina PINTE, desmembrando-a em duas disciplinas para a formação do professor de teatro: PINTE I - investigação teórica e prática de metodologias da pedagogia do teatro, tendo em vista o processo criativo-receptivo e da **mediação teatral** conforme os públicos e espaços escolhidos. Intervenções e manifestações pedagógicas, artísticas e culturais em espaços diversificados, que promovam a pesquisa e a reflexão crítica dos futuros docentes; e PINTE II – Estudo da expressão dramática da infância como possibilidade de reflexão da experiência artística e estética da criança. Investigação de poéticas para a composição de propostas educativas cênicas. Processo artístico-pedagógico com enfoque no exercício docente.

Ao voltar-se para projetos desenvolvidos integralmente junto a comunidade externa à universidade, esta disciplina foi caracterizada como extensionista, cumprindo com o Projeto de Lei nº 8.035, que propõe o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, cuja última meta reafirma: “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (FORPROEX, 2012, p. 30). Saliento que, atendendo ao documento nacional PNE 2014-2024 - que também preconiza que 10% da carga horária dos cursos de graduação sejam dedicadas a atividades de extensão -, a recente matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro da FAP/UNESPAR incorporou este percentual, “como forma de intensificar o contato do acadêmico com a sociedade, a partir de ações extensionista, por meio das quais o acadêmico atua como protagonista” (PPC, 2018, p. 5).

Essas medidas ratificaram, assim, a atividade de extensão proporcionada pelo projeto de Formação de Público e Mediação Teatral via disciplina PINTE, proposto pela universidade em parceria com as instituições culturais e educacionais. Reiterando que:

O curso de Licenciatura em Teatro assume o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, encaminhando, assim, seu papel social diante da comunidade na qual está inserida. A extensão, entendida como desdobramento, constitui-se, no caso de uma instituição de ensino superior, na disponibilização de conhecimento e pesquisa à comunidade, com objetivos centrados em: democratizar o conhecimento acadêmico; instrumentalizar o processo dialético entre teoria e prática; promover a interdisciplinaridade; propiciar a participação efetiva da comunidade na atuação dos cursos de formação; conhecer e respeitar as culturas diferentes; contribuir na atenção às necessidades da comunidade; firmar parcerias com outras instituições a fim de promover intercâmbio de ideias e propiciar ambiente para pesquisa. (PPC, 2018, p. 9).

Esse caráter extensionista da disciplina deveu-se ao intuito de formação do licenciando em teatro e sua atuação como mediador centrado na pesquisa e experimentação coletiva da metodologia dos jogos de mediação teatral junto à comunidade externa à acadêmica,

não se configurando restritamente a uma prestação de serviço social. Pois, não se tratou de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a universidade “produziu de bom”, tendo em vista que o conhecimento produzido pela universidade “não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão”. (GONÇALVES, 2015, p. 1.238).

Assim, desde o início do projeto coletivo – que possibilitou discentes, em sua maioria, trabalhadores durante período diurno, a participar de um projeto de pesquisa e extensão universitária no período noturno de aula –, buscamos compreender a abordagem histórica e social da cultura, distanciando-se de “ações messiânicas” ou de desoneração do estado em cumprir políticas públicas em âmbito estadual e municipal. Devido às parcerias institucionais do governo estadual do Paraná (UNESPAR) e do município de Curitiba (FCC e NRE), ações culturais foram concretizadas pelo “conjunto de procedimentos, envolvendo recursos humanos e materiais” (COELHO, 1997, p. 32), colocando em prática os objetivos de determinadas políticas culturais (editais) e educacionais (ensino pesquisa e extensão universitária). Procuramos, dessa maneira, agir de forma a constituir a base para a existência do projeto e o exercício da investigação artística e pedagógica da mediação teatral junto ao público da escola, praticando a formação de espectadores em contato direto com as artes da cena curitibana.

5.3.7 O tripé da mediação teatral na universidade

Tendo em vista que posteriormente à Constituição Federal de 1988, no artigo 207, onde conta que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, houve a exigência para que as universidades construíssem maior diálogo com distintos setores da sociedade e produzissem conhecimentos socialmente relevantes. Nesse sentido, focada na formação acadêmica articulada com demandas sociais, configurando-se no tripé da universidade pública – o ensino, a pesquisa e a extensão –, o Projeto Formação de Público e Mediação Teatral via PINTE contribuiu para a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão²⁴⁷, no âmbito universitário no Brasil. Além dessa indissociabilidade, pudemos experimentar outros princípios da extensão universitária: a

²⁴⁷ Indissociabilidade: movimento no processo de produção e de socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade), a pesquisa (produção de novos conhecimentos) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas).

interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade e o impacto na formação do discente, princípios indissociáveis da Extensão Universitária brasileira.

Partindo do princípio de que a extensão é instrumentalizadora do processo dialético de teoria/prática, um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social, ela promoveu junto à formação do mediador teatral a função básica de produção e de socialização do conhecimento, de intervenção na realidade concreta, possibilitando acordos e ação coletiva entre universidade e população. Uma ação vinculada à estratégia democratizante que sinaliza uma universidade voltada aos problemas sociais, buscando soluções através da pesquisa básica e aplicada, realimentando-se do processo de ensino-aprendizagem com um todo (GONÇALVES, 2015).

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, **a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico**. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade... (FORPROEX, 1987 *apud* NOGUEIRA, 2000, p. 11-12, grifo meu).

Assim, o PINTE favoreceu a criação de um projeto junto à comunidade além-acadêmica; favoreceu o desenvolvimento de um projeto coletivo que ultrapassou os limites de uma disciplina letiva na universidade. Por meio dela, pudemos vivenciar, na prática, conceitos e conhecimentos acerca da mediação teatral aprendida e ensinada na sala de aula da universidade e da escola, apreendidos e problematizados por meio de atividades e experiências mais dialógicas. E, apoiados nas práticas pedagógicas e artísticas propostas pelos próprios discentes, estivemos voltados à promoção do diálogo entre “o saber acadêmico e os conhecimentos pautados nos diversos segmentos sociais [...] em variados temas e vivências criativas” (PPP²⁴⁸, 2018, p. 9).

Promoveu a divulgação do conhecimento pedagógico e artístico, “que constituem patrimônio da humanidade e os gerados no decorrer do curso” (PPC, 2018, p. 6). Contribuiu para a formação dos futuros professores de teatro, instrumentalizados na linguagem cênica, em contato com metodologias da pedagogia do teatro exercidas em espaços formais e não formais

²⁴⁸ Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da FAP/UNESPAR – PPP LT.

de ensino. A experiência no PINTE dinamizou práticas pedagógicas não convencionais, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao mediador teatral.

Vale registrar outra ação de pesquisa e extensão proporcionada pelo Projeto, a criação do Grupo de Estudo em Mediação Teatral (GEMT), composto por estudantes orientandos de trabalhos de conclusão de curso²⁴⁹ e participantes dos processos de mediação teatral desde 2015, pela coordenadora regional de cultura e pela coordenadora regional da EJA e por uma artista da cidade proponente de projetos artísticos e contrapartidas sociais. O principal trabalho do grupo²⁵⁰ foi propor analisar e aprofundar concepções acerca da mediação teatral. Ressalto que esse grupo, além de ter alimentado pesquisas e ações dos licenciandos do curso, de produtores culturais e educacionais da cidade, poderá servir, futuramente, à formação continuada de professores das escolas interessadas em nosso projeto.

²⁴⁹ Trabalhos de Conclusão de Curso: “Formação de plateia: uma experiência com crianças da Associação de Moradores Sabará” (2017), orientanda: Juliane Santos (não publicado). “Mediação teatral: uma experiência em escolas de jovens e adultos da região norte de Curitiba” (2017), orientanda: Rosane Freire (não publicado). “Análise das ações realizadas por artistas da cena teatral contemporânea paranaense para a formação de espectadores” (2018) da orientanda Sara Dobginski de Moraes. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/22126>. Acesso em: 20 jun. 2020. “Contrapartida social e o direito à cultura: um estudo de caso do Edital de Difusão Teatral 2015 da Fundação Cultural de Curitiba” (2016), orientanda: Edilaine Cristina Maciel. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/1689/1032>. Acesso em: 12 fev. 2018. “Debate Performativo: contribuições ao projeto piloto Formação de Público em Teatro para a cidade de Curitiba” (2016), orientando Fábio Conceição Ferreira da Costa (não publicado).

²⁵⁰ Temporariamente suspenso desde minha licença doutorado em 2019 e, agora, devido à pandemia do coronavírus.

6 CRUZAMENTO DAS PRÁXIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Metodologia de formação do mediador teatral

Perante todo esse percurso formativo do mediador apresentado nas PRÁXIS I, II, III, proponho cruzamentos entre essas metodologias, desdobramento dos três pontos iniciais de convergências entre elas; pontos de partida e, agora, de chegada, para o redimensionamento da análise desses estudos de casos em relação à formação do licenciando em mediação teatral: as parcerias institucionais e pedagógicas entre instituições culturais e educacionais, o papel do curso de Licenciatura em teatro e a necessária dedicação ao desenvolvimento da competência pedagógica do mediador, de repensarmos a função da pedagogia no processo da mediação em diálogo com estéticas teatrais levantadas pelos projetos.

Assim, tendo em vista as experiências analisadas, seguem, no Quadro 7, as atividades realizadas pelo mediador, contribuindo para a sua formação pedagógica e estética. A partir de deveres e orientações aos mediadores, houve etapas e atividades comuns aos diferentes contextos de mediação, seguindo um cronograma de trabalho de um projeto de formação de público.

Responsáveis pela capacitação inicial do mediador e os primeiros a estabelecerem conexões com os parceiros envolvidos, os orientadores ofereceram aos licenciandos referenciais sobre a mediação teatral e sobre a estrutura de projetos de formação de público. Os docentes nas PRÁXIS II e III formaram e coordenaram equipes de mediadores em seu estudo e trabalho de elaboração das atividades de mediação, bem como acompanharam a escrita do material pedagógico para a orientação didática do mediador (fichas e cadernos de mediação teatral). E, no caso da UNESPAR, os docentes orientadores acompanharam a equipe de mediadores na escola. Pude verificar que o trabalho coletivo entre orientadores e mediadores promoveu a participação, a responsabilidade e o envolvimento dos licenciandos no processo de mediação teatral: no planejamento do projeto e dos jogos, na execução, no registro e na avaliação das atividades didáticas.

Quadro 7 – Orientações ao mediador

Orientações ao mediador	PRÁXIS I	PRÁXIS II	PRÁXIS III
1 – Assistir ao espetáculo a ser mediado.			
2 – Realizar a sua própria análise do espetáculo e buscar outras leituras críticas publicadas.			Insuficiente
3 – Estudar sobre o trabalho artístico e o processo de criação dos artistas.			Insuficiente
4 – Acompanhar ensaios e outros processos, se possível, aproximando-se dos artistas.			Insuficiente
5 – Destacar um (ou mais) elemento cênico da estética teatral do espetáculo.			
6 – Elaborar um jogo(s) a partir desse elemento cênico destacado.			
7 – Planejar as atividades e os jogos de mediação para o público da educação básica, tendo em vista a linguagem teatral do espetáculo.	Roteiros	Cadernos	Fichas
8 – Visitar as escolas e apresentar o projeto ao diretor, coordenador e professores.		Não era a proposta do projeto da disciplina Mediação Teatral	Função da orientadora do projeto e da disciplina PINTE
9 – Realizar as mediações na escola antes, durante e depois da ida ao teatro.		Experimento entre os mediadores dentro da universidade	
10 – Realizar avaliação semanal sobre os encontros, por meio das reuniões, escrita de relatórios, enquanto exercício reflexivo pessoal e coletivo, compartilhado com a equipe, com o coordenador e com os orientadores do projeto.			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em todas as PRÁXIS, ocorreram as etapas: 1 – Assistir ao espetáculo a ser mediado; 5 – Destacar um (ou mais) elemento cênico da estética teatral do espetáculo; 6 – Elaborar um jogo(s) a partir desse elemento cênico destacado; 7 – Planejar as atividades e os jogos de mediação para o público da educação básica, tendo em vista a linguagem teatral do espetáculo; 10 – Realizar avaliação semanal sobre os encontros, por meio das reuniões, escrita de relatórios,

enquanto exercício reflexivo pessoal e coletivo, compartilhado com a equipe, com o coordenador e com os orientadores do projeto.

As atividades e jogos de mediação, quando criadas e coordenadas pelos próprios mediadores, mobilizaram ainda mais as competências estéticas e pedagógicas dos licenciandos; os quais elaboraram seus roteiros (I), fichas (III) e cadernos (II). Material rico de análise do mediador, oferecido para jogar apreciando a obra teatral.

Os conteúdos desses jogos de mediação dependeram da análise do espetáculo pelos mediadores, destacando tais elementos: a linguagem teatral do espetáculo e do grupo; tema e estética da obra teatral; jogos cênicos e de improvisação dos atores. Para tanto, a competência pedagógica do mediador contribuiu para elaborar os jogos para o público, pensando nos ambientes formais e não formais de educação, trabalhando a clareza dos objetivos e das propostas, da função a que se destina a apresentação de uma metodologia sistematizada de ensino que dialogue com a cultura do público alvo.

Verificamos que o planejamento do mediador garantiu a organicidade e continuidade de seu plano de mediação teatral, semelhante ao planejamento para o ensino-aprendizagem de qualquer área de conhecimento: conteúdo, objetivo, acompanhamento, avaliação, contemplado por orientações da LDB, das diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O planejamento, assim, não apenas compreendido como burocracia serviu à divisão de responsabilidades entre os parceiros dos projetos de formação de público, onde as ações do plano estiveram em investigação e avaliação constante pelos mediadores e orientadores.

Em projeto formativo, a avaliação coletiva foi um processo constante, voltada aos três momentos da mediação teatral: o antes, o durante e o depois da ida ao teatro. O mediador, futuro professor de teatro, analisou o espetáculo, a recepção teatral e a participação dos mediadores e/ou público no jogo de mediação, analisou individualmente e em equipe a sua atuação como criador e instrutor dos jogos.

Em relação às etapas: 2 – Realizar a sua própria análise do espetáculo e buscar outras leituras críticas publicadas; 3 – Estudar sobre o trabalho artístico e o processo de criação dos artistas; 4 – Acompanhar ensaios e outros processos, se possível, aproximando-se dos artistas, os licenciandos da Práxis III mostraram pouco desenvolvimento em análises do espetáculo e contato com os artistas, o que poderá ser mais desenvolvido nos próximos anos do projeto e da disciplina extensionista, ampliando a competência estética do mediador.

No que se refere às etapas: 8 – Visitar as escolas e apresentar o projeto ao diretor, coordenador e professores; 9 – Realizar as mediações na escola antes, durante e depois da ida

ao teatro, os mediadores das Práxis I e III tiveram contato com o público, indo a campo e lidando com a realidade social e cultural das escolas, possibilitando encará-la e romper com os próprios preconceitos. Durante a prática da mediação teatral na escola, os licenciandos se depararam com a realidade de que realmente todos poderiam improvisar, e que não era preciso ser alfabetizado nas “letras” para que o público criasse suas cenas e leituras a partir do trabalho com a linguagem teatral.

Figura 16 – Demonstração da formação do mediador e do público em uma progressão cíclica

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

6.2 Formação em parcerias

A aprendizagem do mediador, em trabalho coletivo pela formação de equipes, foi enriquecida pela parceria e experiência pedagógica e estética com os professores e estudantes da escola, bem como com os agentes culturais e artistas dos espetáculos mediados: uma aprendizagem coletiva. Na Práxis I, manteve-se a parceria entre as secretarias de Cultura e de Educação municipais; na Práxis II, entre a universidade e os grupos artísticos; na Práxis III, entre a universidade, as escolas e a Fundação Cultural da cidade.

Quadro 8 – Aprendizagem do mediador

Aprendizagem do mediador em contato com	Práxis I 2004	Práxis II 2018	Práxis III 2015-2017
Orientador/coordenador da equipe de mediadores			
Equipe de mediadores			
Artistas			
Professores			
Estudantes			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A parceria com os professores da escola, nas Práxis I e III, teve papel fundamental na formação dos licenciandos, pois eles foram os responsáveis e exemplos de mediação com o estudante. Assim, os professores foram os primeiros mediadores entre os estudantes e os discentes, recebendo-os em sua sala de aula na escola.

Destaco que, na Práxis III, a equipe mediadora, principalmente no último ano de projeto, centralizou mais funções na figura da orientadora, ocasionando os seguintes resultados: a centralização e a manutenção das parcerias com a escola, os artistas e os agentes culturais sob a responsabilidade da orientadora – ou seja, sob a minha centralização –, não proporcionando, por vezes, o contato direto do licenciando com os parceiros do projeto. Isso causou dificuldades de integração dos discentes aos objetivos gerais e específicos da mediação teatral proposta. Com isso, verifiquei que, quando o licenciando está mais ciente e envolvido com as instâncias e coordenações de um projeto de formação de público, maior é a aprendizagem global dele sobre a função do mediador. Aprendizagem sobre aquele que entende da “lógica de uma produção cultural no seu sentido mais amplo de concepção, execução e avaliação com suas etapas e equipes de trabalho”, do “planejar a produção de atividades como visitas do público aos espaços culturais, oficinas, seminários, debates etc., além do detalhamento dos materiais e equipamentos para estas ações” (WENDELL, 2013, p. 22). Nesse sentido, evidenciou-se a importância da formação da equipe mediadora constituída por discentes e docentes, e a distribuição maior de responsabilidades entre os integrantes, descentralizando determinadas ações. Buscando, dessa maneira, um relacionamento de grupo mais saudável, exigindo dos indivíduos um trabalho interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal, pois, “se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na atividade” (SPOLIN, 2001, p.8), dificultando um verdadeiro relacionamento de grupo.

6.3 As parcerias da Práxis III: novo balanço

A aproximação entre a escola, a instituição cultural e a universidade se configurou em um fértil terreno de experimentação de modalidades de mediação, contribuindo para o estreitamento de laços entre as artes da cena e a pedagogia; resultando em práticas que refletiram sobre a atuação do futuro professor e mediador teatral no contexto educacional e cultural contemporâneo. Foram demonstradas possibilidades de planejamento e atuação de modo associado²⁵¹, entre docentes e discentes junto a gestores educacionais e culturais e artistas; um modo que ainda precisa ser mais investigado visando à formação de professores de teatro.

Parceria construída com a escola, desde o viés institucional ao pedagógico, salientada pelos objetivos em comum verificados nos documentos diretivos da educação em Arte para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998; CURITIBA, 2012). Dessa maneira, foi possível perceber que a abordagem da mediação teatral condiz com os objetivos do ensino do teatro na educação básica, com uma proposta de metodologia diferenciada²⁵² que considera a realidade cultural dos estudantes, objetivando abrir caminho para a participação ampliada do público na vida social e cultural. Na própria diretriz de educação da EJA (2012, p. 54), há orientação para a ampliação e a análise do repertório teatral do estudante, proporcionando-lhe o reconhecimento de si próprio como produtor e espectador, inserido em determinado tempo e espaço.

Dessa parceria, houve muitos ganhos pedagógicos na realização da parceria entre as instituições educacionais e culturais, na realização do projeto formação de público desde a universidade às escolas e espaços culturais da cidade. Houve a capacitação inicial docente – formação inicial de mediadores e professores de teatro – e uma abertura à capacitação continuada de professores da escola (ano 2015). Houve a disponibilização de bens culturais ao público, a troca de competências entre os servidores dos campos educacionais e culturais, compartilhamento de projetos e recursos, o aprimoramento do ensino de artes em âmbito formal.

²⁵¹ Atuar de modo associado não é um desafio corriqueiro, nem para artistas, nem para docentes. Para que uma verdadeira atuação em parceria aconteça é indispensável que cada um seja capaz de apreender plenamente o ponto de vista do outro; é só quando as competências e olhares se cruzam que a aliança se torna efetiva. Ela implica, entre outras disponibilidades, a de ser capaz de se despir de certezas já conquistadas e se dispor a uma aventura inédita (PUPO, 2011, p. 121).

²⁵² [...] oportunizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos a todos aqueles que não tiveram essa oportunidade em idade própria, proporcionando-lhes um aprendizado por meio de metodologia diferenciada que leve em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos, a história de cada um, a condição socioeconômica e a diversidade étnico-racial, territorial, de gênero, dentre outras. (CURITIBA, 2012, p. 9)

A UNESPAR, portanto, foi exemplo de uma universidade mediadora ao propor expandir a investigação coletiva da *práxis* pedagógica da mediação teatral, enxergando e vivenciando confluências entre o modo operativo da arte teatral e da pedagogia do teatro. Nossa atuação mediadora entre as escolas e os centros regionais de cultura do município de Curitiba proporcionou um contato mais interessado e aprofundado entre professores e estudantes da EJA e as criações teatrais dos artistas da cidade. Proposta, esta, concretizada por meio de um projeto comum de coordenação coletiva entre as instâncias parceiras, salvaguardando os objetivos e projetos independentes de cada instituição responsável. Portanto, a parceria entre as entidades de serviços públicos do estado e do município, intensificando uma parceria pedagógica e de construção coletiva de conhecimento, encampou as atividades de formação dos mediadores teatrais, sob a responsabilidade da universidade.

Os projetos de formação de público proporcionaram atividades e jogos de mediação teatral aos participantes; oportunidade de aprender teatro junto ao assistir ao teatro, de participar de uma vivência lúdica pensada a partir de uma situação de ensino e aprendizagem teatral vinculada à ida ao teatro, em grupo. As propostas de mediação, assim, partiram da recepção teatral dos mediadores, vinculada a propostas de iniciação ao teatro, levando em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola.

Figura 17 – A centralidade do espetáculo

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

As parcerias, portanto, entre a universidade, a escola e instituição cultural prezaram pela democratização dos meios de produção teatral no sentido de socializar, coletivizar e tornar acessível aos professores e estudantes da educação básica aspectos dos jogos e da linguagem teatral, com base no contato com espetáculos e artistas da cidade. Em um cronograma ajustado coletivamente, os parceiros coadunaram objetivos específicos (formação do mediador teatral, pela universidade; difusão teatral pela instituição cultural, formação do professor e do estudante, pela escola) e comum (formação de público).

Projetos e parcerias que promovem o diálogo cultural com o entorno; uma abertura da escola. Ocorre o diálogo entre a educação formal, a educação não formal e a educação informal. Dessa maneira, a mediação teatral configura-se enquanto prática cultural e pedagógica ao proporcionar diálogos entre os seres culturais, bem como encontros de repertórios e corpos, sendo que um contribui para o desenvolvimento do outro: as práticas escolares repensadas e reinventadas tanto quanto as práticas teatrais.

Assim, a abordagem da mediação teatral se aproxima do currículo escolar da educação básica pela abordagem do eixo de aprendizagem em Arte: *apreciar*, tanto no Brasil como em Québec/Canadá. Aprendizagem do gosto pelo teatro, pois não há um público despreparado para determinado espetáculo; há um espetáculo que não o agrada por não estabelecer uma comunicação com ele.

[...] o espectador é o elemento fundamental da comunicação através do teatro. Podemos utilizar técnicas, métodos e sugestões de qualquer pessoa: Stanislavsky, Brecht, velhos atores de circo, etc... Se para melhorar a comunicação com determinado público é preciso utilizar Artaud, que se utilize Artaud. Não me oponho. Mas sou contra toda e qualquer forma de colonialismo cultural: “isto está na moda, então façamo-lo para habituar o nosso público à última moda da Europa ou dos Estados Unidos”. Isso é que não! O povo não pode ser “domesticado” ou “amestrado” para aprender a gostar de formas ou espetáculos que não têm nada a ver com ele. [...] Quantas vezes se ouviu dizer que o povo de determinadas cidades “não está preparado” para certa peça ou espetáculo? Isso é mentira, o que sucede é que esse espetáculo ou essa peça não lhe agrada, não lhe interessa. (BOAL, 1982, p. 16-17).

Nesse sentido, o trabalho da mediação pela aquisição da linguagem teatral cumpre uma importante função de compartilhar elementos teatrais e experiências que possam contribuir com a comunicação e encontros entre os mais diversos artistas e públicos.

6.4 Mediação teatral na universidade

Os jogos de mediação teatral no curso de Licenciatura em Teatro serviram para a aprendizagem de mais uma metodologia de ensino do teatro para o licenciando, oferecendo-lhe referências que alicerçassem a sua ação pedagógica. Com isso, projetos de formação de público na universidade (UNESPAR e UQAM) visaram proporcionar uma forma de apropriação e internalização pelo licenciando de dimensões teóricas e práticas referentes à *práxis* do mediador teatral.

Nesse sentido, a formação do mediador teatral poderá contribuir com a inserção e o desenvolvimento de metodologias de mediação na educação básica, onde o licenciando poderá exercer sua função de professor de teatro no ensino formal e não formal em instituições culturais e educacionais, em projetos de formação de público, contribuindo na verticalização do tema da mediação teatral na pedagogia do teatro.

Figura 18 – Projetos de formação de público utilizando-se de atividades e jogos de mediação para a formação do mediador teatral

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Os projetos e jogos de mediação teatral deslocaram os licenciandos e seus conhecimentos da universidade ao teatro e/ou à escola. E, partindo do pressuposto de que “conhecer é um movimento de idas e vindas, de continuidade e rupturas, de aproximações

sucessivas do objeto que se pretende apreender”, um “processo que requer a formulação de análises e sínteses de múltiplas relações, ainda que provisórias, dado o seu caráter histórico” (SERRÃO, 2006, p. 28), nesse movimento coletivo, os discentes deslocaram-se de seu estado inicial para mediadores teatrais. Lidaram com jogos, com arte teatral movendo suas emoções²⁵³ e as do público em processos de ensino-aprendizagem. Como também o público deslocou-se da escola para o teatro, encontrando-se com a obra teatral. Um movimento para o ensino-aprendizagem: deslocamentos e contatos, gerando novos deslocamentos.

Na Práxis III, houve um movimento entre extensão e deslocamentos por meio da disciplina PINTE, aproximando a educação formal, não formal e informal, englobando todas essas modalidades de educação ao trabalhar com conhecimentos sistematizados de formas distintas, articulando a educação universitária, a educação básica e a ida ao teatro. Dessa maneira, essa disciplina exigiu uma metodologia de ensino do teatro diferenciada – os jogos de mediação teatral – para se trabalhar com o público da escola. Esse trânsito entre instâncias, indivíduos e lugares causou diferentes interações e intenções de ensino-aprendizagem; deslocamentos geográficos e cognitivos refletidos na formação do mediador.

6.5 O curso de Licenciatura em Teatro e o projeto formação de público

Formar professores no curso de Licenciatura em Teatro é dever do estado brasileiro como consta na regulamentação dos cursos de Graduação em Teatro²⁵⁴. Verifico que essa formação contribuiu para a do mediador teatral – como também observado, no contexto da Práxis II/Canadá –, tendo em vista que o curso de licenciatura²⁵⁵ está voltado para a formação cidadã de apreciadores da arte mais participativos nas múltiplas manifestações culturais da sociedade, na educação básica, capacitando licenciandos em seus aspectos estéticos, artísticos e pedagógicos.

²⁵³ Vale ressaltar que a palavra emoção significa agitação interna, movimento das entranhas: “um chacoalho resultante do impacto de uma comunicação estética e/ou intelectual na estrutura física do corpo” (CAMARGO, 2019, p. 42). Ela ocorre quando algo ou alguém “abala”, “mexe” com nossos sentimentos e/ou pensamentos, nos fazendo “mover” física e/ou mentalmente de uma posição a outra. (CAMARGO, 2019, p.42).

²⁵⁴ Realizada através do Parecer CNE de nº 4, Art. 3º, de 2004.

²⁵⁵ Capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (BRASIL, 2004, p. 24).

A graduação em Teatro²⁵⁶ possibilita, assim, uma formação que releve competências e habilidades²⁵⁷ imprescindíveis tanto ao professor de teatro como ao mediador teatral. A seguir, destaco o complexo domínio e desenvolvimento das oito competências do licenciado, elencadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004) e organizadas, por mim, em duas grandes áreas interdependentes: estética e pedagógica.

Quadro 9 – Competências do professor/mediador teatral

Competências estéticas e pedagógicas do professor/mediador teatral
Competências estéticas: I – conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral; II – conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática; III – domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral; IV – domínio técnico e expressivo do corpo visando à interpretação teatral; V – domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral.
Competências pedagógicas: VI – conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para o teatro e suas diversas manifestações; VII – capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob as linguagens cênica e teatral, no exercício do ensino de Teatro, tanto no âmbito formal como em práticas não formais de ensino; VIII – capacidade de auto aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos da arte teatral.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

E o licenciando, ao atuar como mediador teatral nos projetos de formação de público, mobilizou suas capacidades de atuação como: professor em escolas, como coordenador de atividades de ensino em cursos livres de teatro e como diretor teatral desde a elaboração a coordenação de jogos de mediação teatral. Para tanto, suas competências estéticas e pedagógicas foram desenvolvidas desde a universidade, a partir do currículo acadêmico e das disciplinas do curso relacionadas às vivências em estágio supervisionado na escola e na comunidade, em metodologias do ensino do teatro, em jogos e improvisação teatral, em análise de espetáculos.

No contexto da Práxis III, o projeto Formação de Público e Mediação Teatral da UNESPAR cumpriu com o perfil profissional do licenciado referenciado pelo MEC, seguindo as normatizações do CNE²⁵⁸. Dessa maneira, essa preparação do mediador abrangeu: a prática do ensino visando à aprendizagem do estudante/público; o acolhimento e o trato da diversidade;

²⁵⁶No Art. 2º consta que a organização do curso de Licenciatura em Teatro se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades e os componentes curriculares. Bem como o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso (TCC), componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta.

²⁵⁷Consta, no Art. 4º, do curso de graduação em Teatro.

²⁵⁸Com base no Artigo 2º do Parecer CNE nº1 de 2002.

o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Traduzindo para a realidade do projeto formação de público, a preparação dos mediadores envolveu, em equipe, o ensino da linguagem teatral, o acolhimento e trato da diversidade de professores e estudantes das escolas e artistas da cidade, a elaboração e execução do Projeto em parceria com instituições culturais e educacionais, a ida ao teatro e contato com trabalhos jogos de mediação antes e depois da apresentação do espetáculo.

O currículo acadêmico do mediador foi apenas parte do amplo conhecimento constituinte da sua subjetividade profissional, pois, nos projetos de formação de público, suas memórias e repertório estético, pedagógico e cultural foram necessários à criação e à gestão dos projetos. A sua prática cultural esteve expressa em sua prática pedagógica, construindo sua *práxis* de mediação. Assim, quando os licenciandos já possuíam experiência – ou já eram formados, tecnicamente, em teatro –, a contribuição pedagógica da universidade e de seus orientadores, ao colocá-los em contato com metodologias de mediação teatral, mostrou-se mais dinamizada pelo mediador.

6.6 A mediação teatral e a educação estética

A metodologia da mediação teatral em prol do conhecimento e educação estética do público é enriquecida pela diversidade de estéticas teatrais trabalhadas nos projetos de formação de público. Ao mediador interessa compreender que, tanto quanto ele, cada espetáculo, cada apresentação e cada espectador são únicos. Como educação estética “não está voltada para a cura psíquica, ou para a educação moral, ou para o ensino de outros conteúdos escolares” (PAES, 2007, p. 3), a mediação teatral volta-se para o contato com formas artísticas, treinando a sensibilidade e consciência do público de suas percepções e sensações. Esta concepção de educação aproxima-se da *práxis* de SPOLIN (2001), quando esta ressalta a aprendizagem da linguagem teatral, da realidade física do palco por meio da vivência de uma experiência estética, dando ênfase à forma teatral e ao exercício da comunicação.

Por isso os jogos de mediação foram dedicados à educação estética do ver, olhar, sentir e ler; educação dos órgãos dos sentidos. Buscou-se, primeiramente, a aproximação vocabular entre o público e o mediador por meio de experiências estéticas provocadas pelo

jogo, para que surgisse a verbalização das leituras cênicas. Como princípio básico desse processo educativo voltado a um público iniciante na linguagem teatral: mais que desenvolver o espectador crítico teatral, buscou-se o desenvolvimento da sua disponibilidade em jogar teatro.

6.7 Currículo do mediador: observação de sua práxis

Nesse percurso formativo do mediador investigado, foi possível verificar que para exercer sua função, ele mobiliza suas experiências em educação, em didática escolar e conhece ambientes escolares. Possui capacidade crítica e analítica para analisar uma obra teatral, repertório de jogos e linguagens teatrais. Mantém contato com o público antes, durante e depois da apresentação do espetáculo. É um provocador, questionador, instrutor de atividades de mediação e observador do público; de como ele se vê, de como ele joga, buscando a sua participação voluntária e interessada no projeto. Como observador do espetáculo, pesquisa os elementos estéticos teatrais percebidos por meio do contato com a obra teatral para a criação dos jogos de mediação. Observador de si, de sua relação estética e pedagógica com o público e com o espetáculo, atenta-se à construção coletiva de imagens poéticas.

A função do mediador teatral também se aproximou da função do agente cultural, daquele que serve “ao indivíduo, sensibilizando-o para a criação e dando-lhe as armas para repelir a dominação cultural” (COELHO, 2001, p. 67); que equaciona sua intervenção em um grupo e em um processo de aproximação deste grupo à linguagem artística e a equipamentos culturais; que se posiciona no centro do cruzamento ligando o indivíduo – ou a comunidade – à arte e às instituições culturais e educacionais. Nesse sentido, compreendeu-se mediador como um agente cultural e um professor, como uma equipe; que trabalha em contato constante com mediadores, coordenadores, orientadores.

Mediador que também pode exercer a função de professor-diretor, um guia do processo de aprendizagem do público. Tendo em vista sua experiência técnica, artística e pedagógica para coordenar grupos, para que todos, inclusive ele, aceitem as regras do jogo, sem perder de vista que “as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre” (SPOLIN, 2001, p. 8). E, abordando a cultura do público, sem idealizá-lo, foi um dos exercícios constantes dos licenciandos nas PRÁXIS I e III ao buscarem partir da realidade de acesso dos estudantes e professores, por vezes restrito e inicial ao universo teatral; trabalhando a partir do onde o público estava e não onde deveria estar.

Para não recorrer à atitude preconceituosa, não se pauta em explicar “a mensagem do artista”, reforçando a não autorização e a indisponibilidade do público ao risco da experiência, desabilitando-o a uma aprendizagem estética. Como agente provocador de um processo de ensino-aprendizagem teatral junto ao público da escola, a partir de sua experiência em teatro e formação pedagógica na universidade, propõe-se a oferecer ao público mais que informações sobre o contexto histórico da obra teatral e dados biográficos dos artistas criadores dos espetáculos.

Com seu corpo atento e disponível à mediação teatral, o mediador pode mobilizar o corpo do público com quem trabalha; atividade que lhe fez sentido para que também o fizesse ao público. Para criar e coordenar os jogos de mediação, o mediador teve que se apropriar e sentir-se à vontade em relação aos procedimentos artísticos e pedagógicos teatrais por ele mesmo sugeridos, advindos da sua análise do espetáculo, e à vontade com o público com o qual trabalha. Ao criar seus jogos de mediação organizados em roteiros (PRÁXIS I), cadernos (PRÁXIS II) e fichas (PRÁXIS III), mobilizou sua memória do espetáculo, sua memória dos jogos cênicos, sua memória de metodologias e teorias de ensino do teatro.

A função do mediador também foi adaptar atividades e jogos elaborados previamente para a mediação teatral, considerando e dialogando com o conhecimento do público²⁵⁹. Ao adaptar tais atividades e adaptar-se, aproximou-se dos vocábulos e culturas dos artistas e do público, improvisando e demonstrando regras por meio de sua *práxis*, expressas mais que por palavras. Nesse sentido, por meio da linguagem e da arte, aproximou mundos, pessoas, objetos, corpos, como também a pedagogia do teatro à criação teatral.

Se a criação dos jogos de mediação adveio das suas experiências e memórias, o mediador também se propôs a provocar a memória do público, gerando outras experiências. Por meio dessa metodologia provocou ao público viver experiências significativas, não se restringindo a métodos e recursos da razão instrumental, provocando-o a provar, a atravessar-se, a passar por zonas desconhecidas. Assim, não raro, nos projetos de formação de público analisados optou-se por uma progressão de jogos, desde os momentos antes, durante e depois da ida ao teatro.

²⁵⁹ [...] Para tanto, os conteúdos da arte precisam ser transpostos didaticamente de maneira adequada. Não precisam ser ensinados obrigatoriamente do mais simples para o mais complexo ou do geral para o específico, mas sua ordem precisa considerar os conhecimentos anteriores dos alunos e seu nível de desenvolvimento cognitivo. (BRASIL, 1998, p. 44).

Figura 19 – Proposta pedagógica de progressão das etapas da mediação teatral

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Observo, portanto, que o mediador teatral, como professor de teatro, orienta tarefas em que o público perceba as qualidades das formas artísticas do espetáculo, entrando em contato com ele. A sua função de valorizar e colocar em jogo as percepções e leituras do público, propiciando a flexibilidade da sua percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação às obras teatrais exige do mediador que este também aguçe a sua percepção, desafiando seus conhecimentos prévios sobre o teatro, o público e a pedagogia teatral.

Em todo esse processo, foi na instrução do jogo que o mediador demonstrou a organização de sua práxis. Instruções, ou questões, por ele apresentadas durante as experiências e situações provocadas, que instigaram o público a buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens acerca do espetáculo assistido em um objeto/jogo cênico. Atitude do mediador que mobilizou o jogador à conscientização de seu processo de aprendizagem teatral, não reproduzindo modelos artísticos e pedagógicos alheios à sua práxis. Sobre ser jogador, na PRÁXIS III foi possível acompanhar também a ação do mediador como jogador junto ao público; quando trabalhou em equipe e revezou sua função de coordenador ou instrutor do jogo com outros mediadores, possibilitando à interagindo com o público, conhecendo-o e provocando-lhe manifestação de suas singularidades.

Por serem jogadores – mediadores e público –, atribuiu-se a importância da formação de grupo entre eles, ocupando cada um o seu lugar no espaço cênico e pedagógico da escola e do teatro. Ao formar grupo, fortaleceram-se os vínculos imbricados ao exercício de ensino-aprendizagem. O mediador, assim, esteve entre e com o público, não ocupando *status*

superior ou inferior a este, cuidando do ritmo do jogo e de toda a oficina de mediação teatral, reconhecendo os ritmos individuais e coletivos do grupo. Os grupos, pois, foram instâncias criadas para a segurança e a entrega dos jogadores à aprendizagem teatral coletiva.

Assim, atento à linguagem não verbal e aos sinais estéticos seus e do público durante os jogos, por meio da sua práxis, o mediador teatral revelou a sua busca em estar em sintonia com a apresentação teatral, a produção e a recepção do espetáculo, expressas nas suas formas de comunicação e instrução do jogo. Todo esse trabalho esteve focado na construção de um vínculo entre mediadores e público e deste com a linguagem teatral e a experiência estética.

Portanto, não houve – como não há – neutralidade do mediador, consequentemente, do jogo de mediação teatral proposto por ele. Sua práxis, não idealmente neutra, está focada em uma educação estética não manipuladora e/ou espontaneísta, tendo ciência do quê, do porquê e para quem está trabalhando.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a toma-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. [...] A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadores e educadoras é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerente com ela, na prática. (FREIRE, 1989, p. 16)

Tendo em vista que a criação e a coordenação do jogo dependeram do seu olhar, do seu repertório e do seu interesse, o mediador também foi – e é – leitor do mundo. Ele não oferece opinião, ele propõe jogo e situação de aprendizagem. Sabe que a sua interpretação da obra teatral não é mais importante que a obra, interessando-se pelas interpretações do público. Compreende o ato de leitura como experiência, orientando análises de obras teatrais não reduzidas “à mera opinião de um sujeito bem-informado” (DESGRANGES, 2010, p. 3).

6.8 Pedagogia, para que te quero?

Durante minha pesquisa e atuação como mediadora e orientadora nos projetos de formação de público, houve a necessidade de compreender qual pedagogia mais se aproximaria ao processo de mediação teatral pesquisado, pois as técnicas teatrais e os processos de formação do artista não dão conta dos processos formativos do público, em especial, escolar e iniciante na linguagem teatral.

Percebi que na formação do mediador teatral, em projetos de formação de público, a competência pedagógica poderia ser mais bem trabalhada a partir dos estudos históricos

críticos da pedagogia, em uma perspectiva histórico-cultural. Abordando a função fundamental da linguagem – como também a da linguagem teatral – no desenvolvimento estético e pedagógico do mediador e do público; instrumento da atividade humana material externa e da atividade humana material interna, uma relação de interdependência, denominada por Vygotsky (2001) de atividade mediadora.

A “atividade mediadora” é a condição da produção da própria existência do homem, uma vez que viabiliza a satisfação de suas necessidades como gênero humano, e, por conseguinte, propicia a produção de cultura. Neste sentido, é no âmbito histórico-cultural, que está a origem do desenvolvimento humano, principalmente do processo de formação das funções psíquicas superiores. (SERRÃO, 2006, p. 103).

Uma busca pela pedagogia do teatro que perpassasse a aprendizagem de linguagens e signos teatrais, vivenciando e conscientizando-se sobre as diversas culturas humanas. Uma aprendizagem vinculada às produções culturais dos artistas e do próprio público, oportunidade de tomar conhecimento de sua atividade de receptor teatral cuja atividade criativa e para si, volta-se às suas necessidades espirituais.

As necessidades podem ser naturais e/ou superiores. As naturais estão presentes em todas as espécies animais e têm uma base notavelmente biológica. Mas somente no gênero humano são encontradas necessidades de caráter social. As consideradas por Leontiev (1969) como superiores. Estas, conforme o autor, podem ser classificadas como *necessidades materiais superiores e necessidades funcionais superiores*. As primeiras estão relacionadas às carências de instrumentos e objetos no desenvolvimento da atividade vital humana. As segundas, intrinsecamente vinculadas com as primeiras, referem-se aos próprios processos de desenvolvimento da atividade humana, como o trabalho, as interações estabelecidas entre os membros de uma coletividade etc. Decorrentes dessas encontram-se, ainda, e principalmente, as *necessidades espirituais, relacionadas à produção de objetos ideais, culturais, como a arte, o conhecimento e suas respectivas materializações em obras, livros etc.* (SERRÃO, 2006, p. 105, grifo meu).

Ainda pelo olhar pedagógico, aprendi que o exercício da observação²⁶⁰ foi fundamental no processo de aprendizagem do mediador teatral; observando o público, o jogo e a si enquanto mediador. Observação como ferramenta básica para a construção de um olhar sensível e pensante, olhar apreciador e de análise. Tendo em vista que “[...] o fato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento, pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade” (FREIRE, 1996, p. 2).

No ato da observação, um mediador pode romper preconceitos estéticos e pedagógicos, estimulando a escuta de seu público sem idealizá-lo, buscando não reproduzir um

²⁶⁰ Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas, sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1996, p.3).

monólogo²⁶¹ – sua fala interna – dessintonizada do grupo com o qual trabalha. Nesse sentido, o mediador também precisou ouvir-se, internamente, pois “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (FREIRE, 1996, p. 1).

Para tanto, os relatórios de campo dos mediadores foram fundamentais para saírem de si, para colherem dados da realidade significativa e não idealizada. Relatórios que proporcionaram observações e avaliações que movimentaram a reflexão do mediador, mostrando-o o que ele ainda não sabia, defrontando-se com hipóteses adequadas e inadequadas, construindo um planejamento do que faltava observar, compreender, estudar.

Portanto, o olhar do mediador pode ser um olhar de pesquisador sobre a aprendizagem do público, sobre o desenvolvimento do jogo de mediação, sobre a sua coordenação²⁶² e desempenho na construção da mediação. Para tanto, é necessário ter dedicação ao planejamento do jogo, para não dispersar sua investigação e desenvolvimento do olhar para si próprio, para o grupo e para a dinâmica que vai sendo composta; alicerçando a sua capacidade de ler e estudar a situação de ensino-aprendizagem da mediação teatral. Com isso, a habilidade do mediador em observar relacionou-se ao aprender a ver, ao aprender a direcionar a sua atenção, a educar os seus sentidos; do olhar e da escuta., refletindo na redefinição do seu papel e do seu lugar na educação formal e não formal do teatro.

Eu te vejo
Eu te vejo
Como é bom te olhar
Um sorriso, um abraço
Pra (meu bem) você ficar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar... ²⁶³

O mediador, portanto, desenvolveu sua práxis observando e escutando sua equipe de trabalho, seu público e a si mesmo; vendo o mediador mediar, o público esperar, o artista atuar. Vendo os discentes da UQAM e da UNESPAR, eu me revi mediadora.

²⁶¹ O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram. (FREIRE, 1996, p.1).

²⁶² “E enquanto o educador observa o ensinar da coordenação, que ele aprende a ser melhor aluno e também melhor educador. Pelo simples fato de que, diante do modelo, ele pensa, reflete, distancia-se, constrói conceitos-teoria do que é aprender e ensinar”. (FREIRE, 1996, p.3)

²⁶³ Cantiga popular que aprendi com a primeira e mais importante pedagoga que tive contato: minha mãe, professora de português e literatura e alfabetizadora aposentada do estado de São Paulo.

6.9 Parâmetros e diretrizes educacionais para a pedagogia do teatro: qual é o drama?

Nos parâmetros e diretrizes educacionais em Arte analisados, verifiquei que há uma importante orientação pelo trabalho com a diversidade da arte e diversidade do público, demonstrando o quanto metodologias de mediação teatral no ensino do teatro na escola são bem-vindas. No entanto, uma contradição: se nos documentos consta que cada período histórico engendra suas peculiaridades sociais políticas e culturais presentes na produção artística, por que há o predomínio do referencial teatro dramático – de elementos teatrais como o texto e personagens – não representativo da multiplicidade de estéticas e produções teatrais correspondentes à realidade cultural e artística local, nacional e internacional?

Assim, ressalto que há uma ênfase na abordagem de elementos do teatro dramático em detrimento de outras manifestações teatrais. Ao analisar, por exemplo, a definição de linguagem cênica nas diretrizes da educação da EJA (CURITIBA, 2012), eu observei que a teoria descrita não contempla as diversas formas estéticas como apontadas nos próprios objetivos e conteúdos desse material de orientação pedagógica ao professor:

Para desenvolver o trabalho com a linguagem cênica, é imprescindível compreender que o objeto de estudo é a representação e que ela se compõe de elementos formais e culturais. **Todas as estruturas cênicas são organizadas a partir dos seguintes elementos formais: texto, personagem, caracterização, cenografia, sonoplastia e iluminação.** O teatro, enquanto estruturação desses elementos, só existe a partir da relação de três outros elementos: texto, ator e público. Assim, uma história só poderá ser contada se existir a figura do ator que irá contá-la para alguém. (CURITIBA, 2012, p.63, grifo meu).

Partindo dessa problematização, projetos de formação de público em parceria com produções culturais da cidade evidenciam a necessidade de ampliar o repertório teatral do público e dos mediadores teatrais, potenciais espectadores da cena teatral desde seu bairro, cidade, estado, país. Apesar desse descompasso dos documentos diretivos, como o PCN Arte (1998), em relação à produção cultural e contemporaneidade, eles ainda cumprem um importante papel como referencial²⁶⁴ para educação estética do indivíduo mediante um contexto onde ainda há diferenças sociais e pouco investimento na educação básica e superior em Arte; onde há descompasso entre a formação do professor de teatro e a presença do teatro na escola.

²⁶⁴ É preciso ressaltar que para a área de Arte o documento significou um grande avanço, ao incorporar como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem [...] (KOUDELA, 2011, p. 233-234).

7 POR FIM: MANIFESTO

7.1 Política pública: o chão das práxis

A política pública cultural e educacional em todas as PRÁXIS foi necessária para que ocorressem os projetos de formação de público e mediação teatral, dentro ou fora da universidade. O terreno da escola foi um espaço fértil para a mediação teatral. Lugar onde há uma garantia mínima, democrática, de acesso à educação e à cultura. Terreno propício ao questionamento: se todos são capazes de criar, jogar e apreciar teatro, por que não jogam? Perante as PRÁXIS, observamos que para jogar teatro foi preciso tempo, espaço, grupo, situações objetivas e subjetivas ao desenvolvimento da capacidade criativa do ser humano. E estimular e desenvolver essa capacidade não é tarefa de um indivíduo, apenas, mas de toda uma sociedade.

À escola, seja a básica ou superior, coube uma importante parcela de sociabilização de conhecimentos estéticos e teatrais construídos historicamente pela humanidade. Local onde foi possível uma continuidade de processo formativo do público, de compartilhamento dos códigos da linguagem teatral vinculados às obras assistidas, fundamentais ao exercício da mediação e apreciação artística. Assim, para garantir o acesso à educação de todos os cidadãos, a escola apresentou espaços sistematizados e institucionais, inseridos em seu planejamento político pedagógico. Suas atividades foram assistidas pelo professor/mediador, em construção de conhecimentos que atendessem as demandas da contemporaneidade.

Os espaços culturais, e o espaço teatral, onde ocorreram as apresentações dos espetáculos, localizados fora do ambiente escolar, proporcionaram um rico e necessário processo de educação não formal, incorporados ao processo de formação do público na escola. Locais que acolheram atividades e expandiram os limites da sala de aula – lugar de vivência, interação e estímulo ao estudante, ao pensamento e manifestação de diferentes conhecimentos – para os espaços experimentais e equipados do teatro; locais ainda pouco assistidos pelo ato pedagógico e constituído por ampla variedade de atividades artísticas. Equipamentos culturais e teatrais públicos fundamentais ao processo de mediação teatral, especialmente preparados para a apresentação e para o contato do público com o espetáculo; uma das etapas dessa educação estética que une a educação formal, a não formal e a informal em Arte.

Destaco que metodologias de mediação teatral são necessárias na educação formal e não formal, pois a leitura da cena, bem como a apreciação artística, não está inserida na educação informal, no cotidiano, do público em geral. Por não estar inserida na cultura do

estudante, portanto, interesse-me em buscarmos desenvolver essa capacidade de leitura do espectador em período escolar. Com isso, a parceria entre a escola e o teatro – entre a sala de aula e o espaço cultural – evidenciam práticas educativas e modalidades de ensino não substitutivas que se complementam nas suas ações de tal forma que o ensino e a aprendizagem perpassam por e entre elas. Sabendo que ninguém escapa da educação (LIBÂNEO, 2010) e da influência do ambiente sociocultural habitado: na casa, na rua, na escola, no teatro, pois há a mistura da vida com a educação, onde todo o indivíduo aprende e ensina para ser e para conviver uns com os outros.

7.2 Em defesa do público, da universidade pública e da continuidade do Projeto

Ressalto que, nas PRÁXIS I e III, os projetos foram voltados para o público das escolas municipais, tendo em vista que toda pessoa tem direito de ser público; ser espectador cidadão. Tendo em vista que, na escola pública, concentra-se o maior número de estudantes do Brasil, em 2018, por exemplo, a rede pública de ensino foi responsável por 82,3% dos estudantes no Ensino Fundamental, ao contrário da universidade pública, que, por não ser acessível a todos, designou à rede privada a concentração de 74,2% dos discentes nos cursos de graduação. No entanto, é na universidade pública que podemos realizar ensino, pesquisa e extensão, pensando na qualidade da educação e desenvolvimento humano; onde podemos propor disciplinas extensionistas como o Projeto de Investigação em Teatro Educação (PINTE) da UNESPAR.

Quadro 10 – Estudantes na rede pública

Estudantes na rede pública de ensino, segundo o curso frequentado (%)

Curso frequentado	2016	2017	2018
Creche e pré-escola	73,0	73,9	74,3
Ensino fundamental regular (1)	83,4	83,7	82,3
Ensino médio regular (1)	85,8	87,0	87,0
Superior - Graduação	25,7	25,8	25,8
Especialização, mestrado e doutorado (1)	32,9	28,1	29,0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

(1) Variações significativas ao nível de confiança de 95%.

Fonte: IBGE (2019).

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

A escolha do público da educação básica, na PRÁXIS III, foi devido à parceria estabelecida entre a universidade e a própria educação básica. Devido à UNESPAR fazer parte da educação pública escolar. Devido à rede pública de ensino ser gratuita e responsável pela formação do maior número de estudantes da educação básica do país, desde o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pelo ensino de Arte ser componente curricular no Ensino Fundamental/EJA. Porque eu, docente no curso de Licenciatura em Teatro e proponentora do Projeto Formação de Público e Mediação Teatral, em Curitiba, fui mediadora teatral e professora de Arte da educação básica na rede de ensino público, em São Paulo, e presenciei – não apenas li em livros – dificuldades reais do acesso da escola ao teatro e do acesso do teatro à escola.

Na capital paranaense, os projetos de mediação teatral foram destinados ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), às turmas correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo uma média de vinte e cinco estudantes e professores por turma. Dentre a faixa etária desse público, de 17 a 70 anos, a maioria eram mulheres; entre adolescentes, adultas, idosas, trabalhadoras, egressas de Classes Especiais e/ou Escolas Especiais²⁶⁵. Um público diverso e heterogêneo quanto à idade, aos níveis de construção do

²⁶⁵ Perfil do estudante da EJA e fatores externos que levaram o estudante a ser excluído da escola: necessidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo, para sua própria sobrevivência e de sua família; necessidade de ficar

conhecimento escolar, às experiências de vida, à bagagem cultural, às crenças religiosas e às expectativas de futuro; “sujeitos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade ‘certa’” (Roseli Ceschin, coordenadora da EJA, Núcleo Regional de Educação do Bairro Boqueirão, 2015).

Complementando a informação sobre o público, dada pela coordenadora pedagógica, segundo a LDB/96 cabe a essa modalidade de ensino a formação daqueles que não tiveram acesso ou continuidade no Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada. E por que não tiveram acesso à educação na idade adequada? Porque a maioria da população brasileira precisa atrasar ou abandonar os estudos para trabalhar e completar o rendimento familiar. Vale ressaltar que o atraso e a evasão escolar estão presentes tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, o que reflete, conseqüentemente, a ausência de muitos jovens entre 18 e 24 anos na escola ou a pouca frequência das etapas da educação básica obrigatória²⁶⁶.

Logo, em um país onde há alta concentração de renda e desigualdade social, onde rendimento médio mensal de trabalho da população 1% mais rica é quase 34 vezes maior que da metade mais pobre²⁶⁷, onde o nível de instrução é um indicador importante na determinação do rendimento médio real de todos os trabalhos - ou seja, quanto maior o nível de instrução alcançado, maior o rendimento -, não é surpreendente que o analfabetismo (não saber ler nem escrever) atinja quase 7% da população com 15 anos ou mais de idade e quase 20% da população com 60 anos ou mais de idade.

Com isso, é possível observar que a taxa de analfabetismo está concentrada entre os mais velhos, em especial, a maioria do público da EJA. Esses estudantes da educação básica são alguns daqueles analfabetos ou semianalfabetos que retornam ao ensino regular e nos indicam, no contato dia-a-dia nas escolas, o quanto a desigualdade social está associada também ao **baixo acesso da população à educação e à cultura no Brasil**. No entanto, como

em casa, para que outras pessoas da família possam trabalhar; necessidade de exercer atividades esporádicas, sem contrato de trabalho, que demandam o deslocamento para vários lugares, dificultando e prejudicando a frequência regular às aulas; exclusão do ensino regular por meio de sucessivas reprovações e a evasão escolar; necessidade de atendimento aos filhos no período noturno, dificultando, assim, o estudante de cursar essa modalidade de ensino; dificuldades acentuadas de aprendizagem apresentadas por estudantes com deficiência intelectual comprovada, por meio de avaliação diagnóstica psico-educacional, deficiência intelectual social associada ao cognitivo rebaixado, limítrofe com comprometimento na área cognitiva, deficientes egressos de classes e escolas especiais e os com laudo neurológico; grande parcela de mulheres que não frequentaram a escola em idade própria devido ao histórico da figura feminina; egressos do sistema socioeducativo prisional; discriminados por raça ou gênero, homofobia ou qualquer outro tipo de preconceito e/ou discriminação. (CURITIBA, 2012, p. 20).

²⁶⁶ Dados IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

²⁶⁷ Isso significa que a parcela de maior renda arrecadou R\$ 27.744 por mês, em média, enquanto os 50% menos favorecidos ganharam R\$ 820.

apresentado nas PRÁXIS, ao mesmo tempo em que a escola pública evidencia essa situação de desigualdade social, ela também pode proporcionar um lugar de acesso ao conhecimento da arte, tão essencial à formação do cidadão e do apreciador de arte.

7.3 Se todos podem jogar, por que não jogam?

As PRÁXIS analisadas, no Brasil, ocorreram em capitais com políticas públicas de cultura e educação não representativas de uma política pública nacional e de estado consolidada. Na cidade de São Paulo, por exemplo, na primeira década do século XXI, foi possível acompanhar projetos de formação de público em museus e teatros pois seus setores educativos preocuparam-se em trabalhar – e tirar do papel – o fazer e o apreciar arte.

Os eixos de aprendizagem em Arte levaram, na última década, a uma reflexão e experimentação com a leitura e fruição de obras de arte, notadamente através dos setores educativos dos museus e outros espaços culturais. O mesmo fenômeno pode ser verificado na área de Teatro, estabelecendo pontes entre o teatro para a infância e juventude e plateias em escolas e outras, que até então não tinham acesso aos espetáculos apresentados em teatros nas cidades. A Lei de Fomento da cidade de São Paulo, por exemplo, vem neste sentido modificando o panorama cultural, ao exigir a contrapartida social dos projetos nela inscritos. (KOUDELA, 2010, p. 6-7).

No entanto, pudemos observar que políticas públicas de estado (PRÁXIS II) e de governo (PRÁXIS I e III) têm seus limites, ou seja, são insuficientes para que realmente todos os cidadãos tenham acesso à cultura, à arte e à educação. Isso porque o “Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes²⁶⁸” (LENIN, 2007, p. 25). Vale ressaltar que a democracia – burguesa – na qual vivemos, o acesso aos bens comuns – como a educação e a cultura – **não é para todos**. A universidade pública, como vimos, apesar de pública, não é para todos. E quando privatizadas reforçam ainda mais o não direito ao acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

Se para a burguesia a democracia tornou-se supérflua ou mesmo incômoda, é, ao contrário, necessária e indispensável à classe operária. É necessária em primeiro lugar porque cria formas políticas (administração autônoma, direito eleitoral, etc.) que servirão de pontos de apoio ao proletariado em seu trabalho de transformação da

²⁶⁸ As classes exploradoras precisam da dominação política para a manutenção da exploração, no interesse egoísta de uma ínfima minoria contra a imensa maioria do povo. As classes exploradas precisam da dominação política para o completo aniquilamento de qualquer exploração, no interesse da maioria do povo contra a ínfima minoria dos escravistas modernos, ou seja, os proprietários fundiários e os capitalistas (LENIN, 2007, p.43).

sociedade burguesa. Em segundo lugar, é indispensável porque só por meio dela, na luta pela democracia, no exercício de seus direitos, pode o proletariado chegar à consciência de seus interesses de classe e suas tarefas históricas. (LUXEMBURGO, 2008, p. 101)

Por direitos e não por privilégios. Que a educação estética seja financiada e de responsabilidade do Estado sob a gestão de seus trabalhadores! Que existam políticas em mediação cultural nas escolas, oferecidas por secretarias de cultural e educação – tendo em vista que a educação é um direito, como consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 205 –, valorizando o público como cidadão cultural, buscando uma proposta coletiva de gestão de projetos de formação por professores e gestores culturais. Viva a diversidade de público e de produções artísticas!

7.4 Para formar espectadores formar mediadores teatrais

Para haver a formação de espectadores na escola, é necessária a formação inicial de mediadores e professores de teatro na universidade. É fundamental que propostas em mediação teatral com foco na formação de público estejam presentes nos cursos de licenciatura em teatro, a exemplo dos cursos na UNESPAR e na UQAM, objetivando a prática pedagógica do licenciando na educação formal e não formal, criando caminhos de conexão entre a produção teatral dos grupos da cidade e o desenvolvimento de planejamento pedagógico de um professor comprometido com a educação estética do público.

Dessa maneira, busca-se a abordagem da mediação teatral na escola, contribuindo para a existência e o aprofundamento do eixo de aprendizagem em arte/teatro: apreciar, além do fazer e contextualizar. Possibilidade, portanto, de que a vivência apreciativa esteja no plano de aula dos professores, expandindo a sua práxis para além do transmitir informações sobre o espetáculo, sobre sua temática e proposta estética. Aliás, será que um professor que não tenha tido a possibilidade de desenvolver suas competências estéticas e experiências teatrais e não tenha o hábito de frequentar teatro própria e coordenaria jogos de mediação teatral ou apreciação do espetáculo, apenas entrando em contato com orientações didáticas, seguindo dicionários e pesquisando sobre a obra teatral? Perante esse questionamento e pela pesquisa abordada até aqui, parece-me incoerente buscar a formação de público nas escolas e espaços culturais e não valorizarmos a educação estética dos próprios mediadores.

7.5 Mais escolas e mais teatros para mais mediações teatrais

Compreender a necessidade de se trabalhar pela educação pública, gratuita e de qualidade para todos e oferecer um projeto formativo de mediadores e público foi o que me moveu chegar até aqui, até o fim dessa tese. Ressaltando que, para realizar projetos de formação de público, precisamos de escolas, professores e estudantes, precisamos de teatro, artistas e agentes culturais, precisamos de mediadores, professores de teatro. Sabendo que é por meio do ensino formal, não formal e informal que pode se ter contato com metodologias e jogos de mediação teatral. Que todos possam jogar teatro!

Que a escola e os diversos centros educacionais desenvolvam projetos de mediação teatral e provoquem contatos e deslocamentos entre o teatro e a pedagogia, entre mediadores e público.

Que haja formação e concurso público para professores de teatro para que tenham condições de desenvolverem seus projetos culturais e educativos no país, estados e municípios.

Que as universidades públicas capacitem futuros professores de teatro a exercerem a função de mediadores teatrais desde a sala de aula a espaços públicos culturais.

Que existam disciplinas extensionistas na universidade pública, a exemplo da disciplina PINTE do curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR; com gestão coletiva entre os parceiros pedagógicos e institucionais culturais e educacionais públicas municipais e estaduais.

Que o professor de teatro esteja técnica e esteticamente preparado para realizar mediações teatrais e esteja aberto às suas improvisações artísticas e pedagógicas, bem como às improvisações do público. Que saiba elaborar material pedagógico para essa modalidade de ensino-aprendizagem teatral, como os cadernos de mediação teatral, relevando seu conhecimento na área da pedagogia do teatro.

Pelo trabalho com a metodologia da mediação teatral na universidade e na escola, ampliando-se a possibilidade de aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e estéticos do teatro e da educação, em contato com a realidade da produção cultural e escolar.

Que o público viva seu papel criativo, pois é ele, como no processo de aprendizagem em geral, quem gera sua forma de experiência estética em contato com a arte e com o jogo. Que sejam prazerosas todas as etapas de mediação teatral!

Que a *práxis* dos jogos de mediação teatral, como dos jogos teatrais, bem como os estudos em Pedagogia do Teatro estejam mais presentes nas aulas de Arte e na formação de mediadores na universidade e público na escola.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Rubem. A arte de saber ler. **Folha Sinapse**, São Paulo, p. 23, 17 fev. 2004.
- BARBA, Eugenio. A ESSÊNCIA DO TEATRO. Tradução: Patricia Furtado de Mendonça. **Ephemerá**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal de Ouro Preto, v. 1 n. 1, dez. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BEZERRA, Ligia. A representação da cultura de consumo em *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 48, p. 177-190, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000200177&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 04 de 29 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Ensino Fundamental, Séries Iniciais, Livro 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Ensino Fundamental, Séries Finais, Livro 7. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUBLITZ, Barbara Mariah Retzlaff. **A proposta triangular do ensino da arte e o ciberespaço: indícios da manutenção de um desencontro**. In: ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: CEART/UDESC, 2014. ISSN 2176-1566.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares. Teatralidades, performances e política.** Trad. Luis Alberto Alonso e Angela Reis. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAMARGO, M.H. **Formas diabólicas:** ensaios sobre cognição estética. Londrina: Syntagma Editores, 2017.

CAMARGO, Marcos H.; STECZ, Solange S. **Caderno de Notas:** Mestrado Profissional em Artes. Curitiba: UNESPAR, Campus de Curitiba II, 2019. 132 p.

CARNEIRO, Leonel Martins. A construção do espectador teatral contemporâneo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 21-22, 2017.

CELSE Frateschi é o novo secretário da cultura do município. **Agência Estado**, São Paulo, 02 jan. 2003. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,celso-frateschi-e-o-novo-secretario-da-cultura-do-municipio,20030102p3172>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

COELHO, José Teixeira. **O que é ação cultural.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural.** São Paulo: Iluminuras, 1997.

CORNAGO, Óscar. “Aos nossos inimigos. Reflexões sobre o público”. **Revista Aspas**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2016.

COURS Médiation Théâtrale. Faculté des Arts. École Supérieure de Théâtre. Université du Québec à Montréal, 2018. Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/14/cours-mediation-theatrale/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CURITIBA. Edital n. 006/2019. Edital Teatro Novelas Curitibanas – Temporada 2019/2020. Fomento em Teatro para Adultos. Programa de Apoio e Incentivo à Cultura. Fundo Municipal da Cultura. **Diário Oficial [do] Município de Curitiba**, ato n. 36, p. 1-28, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/pub/file/multimedia/pdf/1104-2546-ed006-19.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

CURITIBA. Edital n. 010/14 de 20 de março de 2014. **Diário Oficial Eletrônico Atos do Município de Curitiba**, n. 54. Curitiba, 2014. Disponível em: http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx.. Acesso em: mar. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2012.

DELDIME, Roger. **Apprendre aux jeunes à aimer le théâtre**. [s.l.]: La Montagne magique. Bruxelles, Belgique: Centre de sociologie du théâtre, Lansman, 2009.

DEPARTAMENTO DE TEATRO. **Contrato da Monitora** (Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico, Anexo da Nota de Empenho. Contratante: DT. São Paulo, 19 mar. 2004.

DEPARTAMENTO DE TEATRO. **Projeto Formação de Público no CEU - Perspectivas 2004 - Departamento de Teatro, projetos especiais**, material impresso e entregue aos monitores do projeto, no início de 2004. São Paulo, 2 dez. 2003.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo, Hucitec, 2003.

DESGRANGES, F. Artes como experiência da arte. **Lamparina: Revista de Ensino do Teatro**, v. 1, p. 50-57, 2010.

DESGRANGES, F. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento**, Florianópolis, n. 10, p.75-83, dez. 2008.

DESGRANGES, F. Teatralidade Tátil: alterações no ato do espectador. **Revista Sala Preta**, v. 8, p. 11-20, 2008.

DIÉGUEZ, I. Desmontagem Cênica. Trad.: José Raphael Brito dos Santos; Gilberto dos Santos Martins. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 5-12, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/%20article/view/27217>. Acesso em: 10 maio 2019.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 204 p.

FERREIRA, Taís. Formação de professores-espectadores: como as licenciaturas em Teatro e Dança brasileiras abordam a recepção cênica e as pedagogias do espectador? **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, UFBA/PPGAC, ano 21, n. 38, 2017.

FERREIRA, Taís. **Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as**. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas e Dottorato Arti Visive) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas; Dottorato Arti Visive, Performative, Mediali, Universidade Federal da Bahia; Università di Bologna, Salvador; Bologna, 2017.

FISCHER, S. R. **Processo Colaborativo**: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90. 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação – Aprendizagem do olhar. In: FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte:** breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 212 p. (Coleção Arte e Sociedade).

KOUDELA, I. A nova Proposta de ensino do Teatro. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 233-239, 26 nov. 2011.

KOUDELA, I.; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva e SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Revista Científica**, São Luís, v. 3, n. 2, dez. 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Apresentação do dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos. **Fênix Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 7, ano 7, n. 1, p. 1-8, jan./abr., 2010. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_08_APRESENTACAO_DOSSIE_INGRID_DORMIEN_KOUDELA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

KOUDELA, Ingrid. A ida ao teatro. **Sistema Cultura é currículo**. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

KOWZAN Tadeuz. **Os Signos no teatro**. In: GUINSBURG, Jacó (Org.) *Semiologia do teatro*. São Paulo, SP: Ed. Perspectiva, 2003

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 144 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MACIEL, Patrícia Gusmão. **Sair da margem, vivenciar travessias: propostas de mediação com espectadores de teatro**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, M. C. (Org.). **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos; tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 352 p.

MCCARTHY, J; GALVÃO, K. **Projeto Artpad**: um recurso para teatro, participação e desenvolvimento. [S.l]: Centre for Applied Théâtre Research, 2001. Disponível em: <http://fcmsaudecoletiva.blogspot.com/2014/04/projeto-artpad.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Domaine des arts**. Montreal: Ministère de L'Éducation, 2020. p. 189-2017. Disponível em: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_art-dramatique-primaire.pdf. Acesso em: jun. 2020.

NININ, Roberta Cristina. **Projeto Comédia Popular Brasileira da Fraternal Companhia de Artes e Malas-Artes** (1993-2008): trajetória do ver, ouvir e imaginar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.

OLIVEIRA, Ney Wendell. **A mediação teatral na formação de público**: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec. 2011. 230 f. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PAES, Paulo Cesar Duarte. Vigotski e o Ensino de Arte. XVII CONFAEB e IV COLÓQUIO SOBRE ENSINO DE ARTE. Santa Catarina, UFSC, 2007. Disponível em: http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/paulo_cesar_duarte_paes.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2020.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro**. Universidade Estadual do Paraná. Curitiba: UNESPAR, 2013.

PROGRAMA VOCACIONAL. Cidade de São Paulo Cultura, ano 2004. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=7548>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

PUPO, M. L. S. B. Luzes sobre o Espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 2, p. 330-355, maio/ago. 2015b. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/50327>. Acesso em: 27 jul. 2015.

PUPO, M. L. S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, n.17, p.113-121, 2011.

PUPO, M. L. S. B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015a.

RAMOS, L. F. O. Formação em 2004. **Projeto Formação de Público 2001-2004**, São Paulo, CCSP – Divisão de Difusão Cultural, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, E. F. N. O que nos conta o Coringa: sentidos da metateatralidade em *Arena conta Tiradentes*. **Estação Literária**, Londrina, v. 21, p. 51-64, 2018.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Mediação Cultural: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ABRAPE, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. ISSN 1981-2566.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução e introdução por Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UNESPAR. **Documento Norteador da Nova Etapa do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da Unespar**. Relatório diagnóstico e princípios gerais. Curitiba: PROGRAD, 2017. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/programaseprojetos/2nova-etapa-programa-reestrutura-c-ao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro**. Aprovações das renovações de reconhecimento do curso de graduação em Teatro – Licenciatura. Processo do Conselho Estadual de Educação no 115, de 14 de abril de 2015. Curitiba: UNESPAR, PROGRAD, 2015.

UQAM. Université du Québec à Montréal. Cours Médiation théâtrale. **Médiation théâtrale**, 14 maio 2019. Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/2019/05/14/cours-mediation-theatrale/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

VÁZQUEZ, Sánchez. “Ideas estéticas en los manuscritos económico-filosóficos” de Marx. **Diánoia**, Ciudad de México, v. 7, n. 7, 1961. Disponível em: <http://132.248.184.96/index.php/dianoia/article/view/1281/1239>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENDELL, Ney. A mediação teatral na Québec: políticas e projetos para a formação do espectador. In: DESGRANGES, Flavio; SIMÕES, Giuliana (Org.). **O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: iNerTE, 2017. p. 250-273.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público**. Salvador: FUNCEB, 2013. Disponível em: http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/arquivos/File/imagenswordpress/2014/09/estrategias-de-mediacao-cultural_ney-wendell_8-9.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

WENDELL, Ney. Experiência de mediação teatral no Québec. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA; Orientação da Profª. Drª. Eliene Benício. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE*, 6., 2011, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: Fundação CAPES; FAPESB, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.