

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

ADRIANA SILVA DE OLIVEIRA

**Inventar no entra e sai e no vaivém:
mediação teatral e formação de professores na escola**

São Paulo

2021

ADRIANA SILVA DE OLIVEIRA

**Inventar no entra e sai e no vaivém:
mediação teatral e formação de professores na escola**

Dissertação apresentada à Escola de
Comunicação e Artes da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Artes Cênicas.

Área de Concentração: Pedagogia do Teatro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia de Souza
Barros Pupo

São Paulo

2021

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)

Oliveira, Adriana Silva de
Inventar no entra e sai e no vaivém: mediação teatral e formação de professores na escola / Adriana Silva de Oliveira; orientadora, Professora Doutora Maria Lucia de Souza Barros Pupo. - São Paulo, 2021.
193 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Mediação teatral. 2. Teatro na escola. 3. Formação de espectadores. 4. Formação de professores. 5. Formação de mediadores. I. de Souza Barros Pupo, Professora Doutora Maria Lucia . II. Título.

CDD 21.ed. - 792

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

Dedico este trabalho a todas as professoras que se reinventaram durante a pandemia de Covid-19 e que lutam dia a dia pela educação.

Dedico também ao Bento, meu sobrinho, que chega trazendo esperança de dias melhores!

Agradecimentos

Primeiramente agradeço, imensamente, à minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Lucia Pupo pela confiança, apoio, pistas, provocações e, sobretudo, paciência e tranquilidade ao me guiar nesta jornada de mestrado.

Agradeço também ao Prof. Dr. Flávio Desgranges e à professora Cintya Ribeiro pelas muitas contribuições na minha banca de qualificação.

Agradeço às professoras Prof^a Dr^a Julia Guimarães e Prof^a Dr^a Sumaya Mattar por aceitarem muito afetosamente participar de minha banca de defesa e também à Prof^a Dr^a Marília Velardi, Prof^a Dr^a Cintya Ribeiro Prof^a Dr^a Carmela Soares por aceitarem ser suplentes.

Agradeço de todo o coração o time de mulheres maravilhosas que me auxiliaram na etapa final desta dissertação:

Nina Ricci, sua sensibilidade e carinho transbordam na beleza das imagens;
Mônica Penalber, suas palavras sempre foram bálsamo para os dias mais difíceis;
Bela Kvitko de Moura agradeço demais pela revisão.

Natália Sanches, nossas conversas me faziam sempre continuar,
obrigada pelas risadas também!

Agradeço e reverencio meus bolsistas e estagiários que estiveram “na fogueira” comigo tantas vezes. Aprendi demais com vocês Camila Magalhães, Diego Camelo, Douglas Vendramini, Eduardo Gutierrez, Giovanna Poloni, Louise Loeser, Lux Machado, Matheus Martinez, Nina Ricci (de novo!), Otávio Sarti, Raphael de França e Ronaldo Fogaça.

Agradeço com todo meu coração às minhas amigas e meu amigo Andréa, Aninha, Ernani, Fátima, Kamila, Kelly, Maria Claudia, Marina, Marlene, Patrícia e Priscilla pelo carinho e pelo apoio quando mais precisei nesta jornada.

Agradeço aos demais colegas professores e funcionários da Escola de Aplicação.

Agradeço ao Eduardo pelas conversas todas ao longo desses meses que me fizeram não desistir.

Agradeço a minha mãe, meu pai, minha irmã e meu cunhado por amparo que não consigo nem colocar em palavras.

Nome: OLIVEIRA, Adriana Silva de

Título: **Inventar no entra e sai e no vaivém: mediação teatral e formação de professores na escola**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovada em: 04/10/2021

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo

Instituição: Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Prof^a. Dra. Sumaya Mattar

Instituição: Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Prof^a. Dra. Julia Guimarães Mendes

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Julgamento: _____

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Fachada da Escola de Aplicação da FE-USP.....
- Figura 2 – Trecho do espetáculo Mairto.....
- Figura 3 – Trecho final do espetáculo Mairto no qual perguntas são direcionadas.....
- Figura 4 – O Vínculo (2015).....
- Figura 5 – O Vínculo, de Maurício Ianês.....
- Figura 6 – Imagem de divulgação.....
- Figura 7 – Cartaz criado pelos bolsistas Marina de Abreu e Ronaldo Fogaça em 2017.....
- Figura 8 – Croquis de figurinos e cenário do espetáculo Voar, um *musiclown*.....
- Figura 9 – Materiais produzidos no projeto PUB edição 2017-2018.....
- Figura 10 – Registro fotográfico dos habitantes da Losercidade, um dos locais inventados por estudantes do 7º ano 2018.....
- Figura 11 – Estudantes combinando como seria a gravação do diálogo na sua versão como radio novela, 2018.....
- Figura 12 – Registro das brincadeiras selecionadas pelos estudantes do 7º ano em 2018.....
- Figura 13 – Estudantes do 7º ano 2018 separando os objetos.....
- Figura 14 – Apresentação “Um Hamlet a Menos”.....
- Figura 15 - Mapa de palco para o espetáculo “Um Hamlet a menos”.....
- Figura 16 – Cenografia de “Um Hamlet a menos”.....
- Figura 17 – Exemplos de figurinos: as atrizes usam roupas básicas vermelhas e utilizam peças que caracterizam as diferentes personagens.....
- Figura 18 – Quadro vivo representando a cena em que surge o fantasma do pai de Hamlet.....
- Figura 19 – Quadro vivo representando a cena em aparecem Gertrudes e Cláudio.....
- Figura 20 – Foto do espetáculo “Um Hamlet a menos” – cena na qual surge o fantasma do pai de Hamlet.....
- Figura 21 – Imagens da Zona Externa da Instalação.....

- Figura 22 – Imagens da Zona Intermediária.....
- Figura 23 – Estefanie, Walter e Marcelo são os três sem-teto que são transportados para a Utopia no espetáculo.....
- Figura 24 – Cena do espetáculo, na qual os personagens sem-teto desfilam com as roupas novas que ganharam na Utopia, enquanto um mestre de cerimônias ressalta as marcas e o luxo das novas roupas.....
- Figura 25 – Cena na qual personagens sem teto tecem hipóteses sobre o que aconteceu com Estefanie, Walter e Marcelo após os benfeitores oferecerem sopa numa noite fria de inverno.....
- Figura 26 – A chegada da família Raniévskia à propriedade famosa pelo jardim das cerejeiras. A área de atuação era demarcada por um círculo de carvão.....
- Figura 27 – Cena do espetáculo na qual as personagens se divertem nos jardins de cerejeiras, representados por fitilhos amarrados em linhas que cortam todo o palco.....
- Figura 28 – Capturas de tela da gravação da peça “É assim que vivem os czares” na cena em que vemos a revelação da cor real das roupas das personagens.....
- Figura 29 – Maurits Cornelis Escher - Drawing Hands.....
- Figura 30 – Imagem do esquete “Uma palavra por outra”, montagem do Grupo Das Dores.....
- Figura 31 – Cena do casamento de “Meta Metá”, criação coletiva do ateliê de teatro do 2º ano do Ensino Médio 2018.....
- Figura 32 – Estudantes escrevem suas perguntas ou comentários durante um piquenique no pátio da escola.....
- Figura 33 – Exemplo de ficha preenchida por uma dupla ou trio de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental após o espetáculo “Descartável quase indestrutível”.....
- Figura 34 – Foto do espetáculo “O amigo fiel”.....
- Figura 35 – Foto do espetáculo “O amigo fiel”.....
- Figura 36 - Montagem de personagem com palitos de sorvete realizado por grupo de alunos do 4º ano.....

Figura 37 – Apresentação das silhuetas dos personagens criados pelos estudantes do 4º ano.....	
Figura 38 – Foto do espetáculo “Space Invaders”.....	
Figura 39 – Exemplo de dispositivo utilizado para receber os espectadores do espetáculo Três Irmãs.....	
Figura 40 – Espectadores interagem com os dispositivos colocados na grade antes do início do espetáculo Três Irmãs.....	
Figura 41 – Fotos do espetáculo Descartável quase indestrutível – visão de dentro da estrutura de plástico.....	
Figura 42 – Estrutura de plástico do espetáculo “Descartável quase indestrutível” vista de fora.....	
Figura 43 – Licencianda e estudantes do 6º ano montam juntos uma cenografia com elementos de plástico e sucatas disponibilizadas pelos mediadores.....	
Figura 44 – Adriana Oliveira e Ronaldo Fogaça organizam o espaço para a recepção dos estudantes na sessão de mediação anterior ao espetáculo “A Utopia na Era da Incerteza”.....	
Figura 45 – Após o chá, estudantes ouvem Thomas More contar de sua viagem à Utopia.....	
Figura 46 – Instalação representando a visão Utópica de um dos grupos do 8º ano realizada na área externa da Escola de Aplicação.....	
Figura 47 – Foto do espetáculo “A última gaivota”.....	
Figura 48 – Estudantes do 2º EM realizam uma das provas enquanto uma “assistente de palco” (à direita) avisa que o tempo está acabando....	
Figura 49 – Imagem da cena na qual uma pessoa está desacordada no chão, uma outra está jogando álcool em cima dela e por último alguém fotografa a cena toda.....	
Figura 50 – Carta do estudante do 4º ano do Ensino Fundamental João Vaz Carreiro.....	

RESUMO

OLIVEIRA, A. S. **Inventar no entra e sai e no vaivém: mediação teatral e formação de professores na escola.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta dissertação investiga a criação de procedimentos de mediação teatral na educação escolarizada realizada no interior de um projeto de cooperação entre Universidade e Escola Básica a partir da perspectiva de uma professora de teatro da Escola de Aplicação da FEUSP. Ela parte de uma abordagem que considera a relação entre espectadores e obras como potencialmente inventiva. O objetivo geral do trabalho é gerar uma reflexão sobre a inserção de um projeto de mediação teatral no currículo escolar e sobre os impactos de seu funcionamento na formação de crianças e jovens e, também, de futuros professores. A metodologia empregada foi de abordagem qualitativa, incluindo pesquisa de campo e participativa. A coleta de dados foi encaminhada por meio de observação participante e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. À luz do conceito de invenção de Virgínia Kastrup (1999), e das contribuições de autores como Desgranges (2003, 2006, 2008, 2012, 2017 e 2020), Pupo (2012, 2015, 2017, 2018), Rancière, (2005, 2014), Bondia (2002, 2016), Dias (2011, 2012), Mattar (2002, 2007, 2016, 2019), Schön (1997, 2000) e Zeichener (1998, 2010) entre outros, analisamos as ações desenvolvidas entre 2016 e 2019 em quatro edições anuais do projeto de mediação teatral vinculado ao Programa de Bolsas de Estudo para Estudantes de Graduação da USP por nós coordenado. Ao longo do trajeto investigativo, observa-se a tentativa de vencer as barreiras do acesso físico e estabelecer experiências estéticas nas sessões de mediação. Para tanto, percebe-se que o estranhamento das relações escolarizadas e a aproximação com procedimentos artísticos é fundamental. Considera-se que a realimentação entre o ver o fazer teatro traz férteis pistas para a ampliação da visão de mundo de jovens e que a superação das dicotomias tão características de um pensamento moderno como a teoria e a prática; a escola como lugar de execução/prática e a universidade como lócus de pesquisa, abrem possibilidades para pesquisas feitas com a escola e com a Universidade.

Palavras-chave: Mediação Teatral. Invenção. Escola. Formação de Professores.

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. S. **Inventing in and out and in the coming and going: theatrical mediation and teacher training at school.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

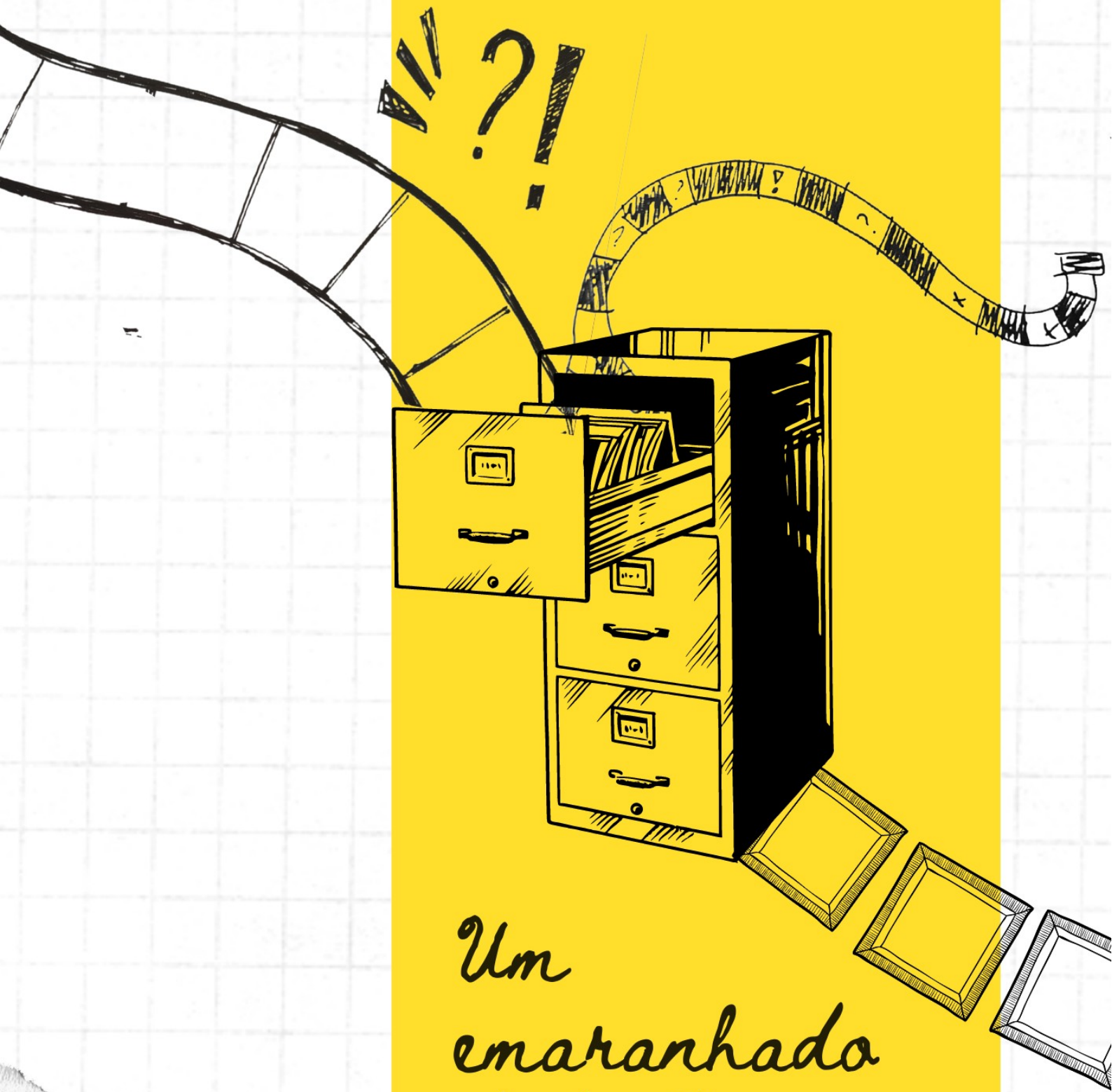
This dissertation investigates the creation of procedures of theatrical mediation in school education performed within a cooperative project between University and basic school from the perspective of a theater teacher of the Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. It starts from an approach that considers the relationship between viewers and works as potentially inventive. The general objective of the work is to generate reflections on the insertion of theatrical mediation project in the school curriculum and on the impacts of its functioning on the educations of children and young people e also future teachers. The methodology used was a qualitative approach, including field and participatory research. The data collection was conducted through participant observation and interviews with research subjects. In light of Virginia Kastrup's (1999) concept of invention and the contributions of authors such as Desgranges (2003, 2006, 2008, 2012, 2017, 2020), Pupo (2012, 2015, 2017,2018), Rancièrè, (2005, 2014), Bondia (2002, 2016), Dias (2011, 2012), Mattar (2002, 2007, 2016, 2019), Schön (1997, 2000) and Zeichener (1998, 2010), among others, we analyzed the actions developed between 2016 and 2019 in four annual editions of the theatrical mediation project inked to Programa de Bolsas de Estudo para Estudantes de Graduação da USP coordinated by us. Along the investigative path, there is an attempt to overcome physical access barriers and establish aesthetic experiences in mediation sessions. Therefore, it is clear that the estrangement of schooled relationships and the approach to artistic procedures is fundamental. It is considered that the feedback between seeing and doing theater brings fertile clues to the expansion of the worldview of children and young people and the overcoming of such characteristic dichotomies of modern thought as theory and practice; school as a place of execution/practice and university as a locus of research open up the possibility for research carried out with the school and with the university.

Keywords: Theater Mediation. Invention. School. Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - UM EMARANHADO DE TRILHAS.....	
CASA 1 – NO MOVIMENTO DE VAIVÉM ONDE COMEÇA A CAMINHADA?.....	
1.1 COLOCANDO OS SAPATOS DA SUSPEITA.....	
1.2 OS EPISÓDIOS FUNDADORES OU OS TROPEÇOS QUE VIRAM PASSOS DE DANÇA.....	
CASA 2 – JOGAMOS OS DADOS QUE TEMOS E INICIAMOS A TRILHA DO PROJETO DE MEDIAÇÃO.....	
2.1 COM OS PRIMEIROS PASSOS NA TRILHA, SOBE UMA NUVEM DE REFERÊNCIAS!.....	
2.2 NA TRILHA, PULANDO DE CASA EM CASA: AS AÇÕES DO PROJETO E O QUE VEM ANTES E DEPOIS.....	
CASA 3 – AS CASAS ESPECIAIS DA TRILHA – O QUE NOS FAZ SALTAR E O QUE NOS PARALISA NUMA RODADA?.....	
3.1 ENCONTRO A ESFINGE DES-EXPLICATIVA – DECIFRA-ME OU TE DEVORO.....	
3.2 DAR A VOLTA NA DE-MONSTRA-AÇÃO: MENOS EXERCÍCIO E MAIS COCRIAÇÃO.....	
3.3 PÁRA TUDO! QUANDO É NECESSÁRIO PARAR E PENSAR OU QUANDO FICAMOS PARALISADOS NA RODADA DOS CONFRONTOS.....	
CASA 4 – VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR – NOS FORMAMOS PELA CAMINHADA.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	





Um
emaranhado
de trilhas

INTRODUÇÃO - UM EMARANHADO DE TRILHAS

Este trabalho fala de trilhas, de percursos, de caminhos cruzados e de encontros que se dão no entra e sai da escola. Ele desponta da minha situação híbrida: professora da educação básica e pesquisadora na mesma Universidade.

Fui aluna da escola pública do início ao fim de minha escolaridade e muitas de minhas conquistas vieram a partir de possibilidades e aprendizados que a educação escolar me propiciou. Ao mesmo tempo, a precariedade, a pobreza e a dificuldade que tanto caracterizam o descaso com educação pública nesse país se traduzem em memórias fáceis de acessar em tantos anos frequentando corredores, pátios e salas abafadas com janelas gradeadas.

Desde que me formei em Licenciatura em Artes Cênicas há catorze anos, trabalho como professora de teatro em escolas públicas e é assim que me apresento a você leitor: como professora da educação básica numa escola pública porque é partir desse lugar que investigo e é a luta por uma educação básica digna e emancipadora que anima minha prática e minha pesquisa.

Atualmente sou professora de teatro do Ensino Fundamental e Médio na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, doravante EA, uma instituição ligada à Faculdade de Educação.

Essa investigação se deu no entra e sai dos portões dessa escola e durante os processos formativos dos meus alunos e do meu trabalho como professora. Essa condição híbrida foi um desafio para a escrita da dissertação, pois em meio ao ritmo frenético do cotidiano eu precisava me constituir como pesquisadora, um processo duro e bonito de tomar distância de mim mesma, de estranhar o cotidiano e, paradoxalmente, mergulhar em minha própria trajetória.

Antes de continuar as apresentações, gostaria de fazer uma pausa e contar uma história. Cara pessoa que lerá esse trabalho, isso é importante que você saiba, há muitas histórias contadas nele e essa é a primeira. Compartilho com você uma aula da turma do 1º ano do Ensino Médio.

Estávamos já no final do ano. Muitas tinham sido as aulas e propostas realizadas nos últimos meses e achei importante retomarmos o caminho percorrido, a trajetória daquele grupo. Propus, então a “trilha da revisão”: a ideia era criarmos um jogo de trilha nos quais os jogadores percorreriam as casas e teriam desafios a

cumprir. A trilha seria feita no chão do pátio com giz e as casas e os desafios seriam criados pelos estudantes.

Começamos a montar “a trilha da revisão” numa manhã fria. O primeiro passo foi estabelecer as casas especiais do jogo da trilha, lembrei que há aquelas que promovem o salto, o avanço, a aproximação com a linha de chegada; há outras que impelem o jogador a retroceder algumas casas ou ficar parado durante uma rodada; há ainda as casas nas quais o jogador só avança se cumprir um desafio.

Lancei, então, a provocação: a partir das memórias de vocês de nossas aulas, que momentos, que práticas, que situações vocês reconhecem como significativos em nosso percurso em 2016? Quais delas poderiam ser colocadas numa casa especial da trilha? E que tipo de casa especial seria essa?

Dividi os grupos e os estudantes iniciaram a confecção das casas indicando a memória e o tipo de casa em folhas de sulfite coloridas. Aos poucos a partilha de memórias se tornou mais animada e ao juntarmos as casas especiais propostas pelos grupos tivemos uma casa na qual o desafio era representar um personagem de uma cena criada e muito apreciada; em outra o jogador permanecia por uma rodada na casa da greve, pois “você perdeu aulas para lutar por contratação de professores”; havia ainda a casa de lembrar os bordões da professora e algumas com perguntas relacionadas a noções teatrais que trabalhamos – se você acertasse, podia andar uma ou mais casas.

Desenhemos as casas, colamos as folhas no chão, indicando as casas especiais e jogamos nossa trilha, lembrando momentos, partilhando aprendizados e nos despedindo daquele ano letivo na passagem de casa em casa.

Inspirando-me na proposta que dei a meus alunos, construo essa dissertação como uma trilha.

Ao contrário da que foi construída pelos meus estudantes, esta não recobre o percurso de um ano, ela se constitui a partir das experiências realizadas em projetos de mediação teatral que coordenei na EA em parceria com licenciandos do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – CAC-ECA-USP – e com a Professora Doutora Maria Lucia de S. B. Pupo, docente do CAC-ECA-USP.

Estes projetos anuais, financiados pelo Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes da Graduação da USP (PUB – USP), tinham como objetivo a criação de um núcleo formado por mim e por licenciandos

em artes cênicas para a “investigação e criação de modalidades de mediação teatral a serem realizadas com crianças e jovens estudantes da escola” (PUPO e OLIVEIRA, 2019, p. 1).

Segundo Teixeira Coelho a noção de mediação artística refere-se a:

Processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual - com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura (COELHO, 2004, p. 247).

Passamos a trabalhar na perspectiva de vencer as barreiras do acesso físico, ou seja, oportunizar o encontro de crianças e jovens estudantes da escola com obras cênicas e nos debruçamos sobre o desafio de inventar procedimentos que potencializassem a leitura dos espetáculos e contribuíssem para a ampliação dos repertórios simbólicos e estéticos dos estudantes, bem como para o alargamento de suas visões de mundo.

Partimos da perspectiva de Flavio Desgranges (2003, 2006, 2008, 2012, 2020) que compreende o ato da leitura cênica como uma conquista cultural e Maria Lúcia Pupo (2017) que concebe as ações de mediação artística como a possibilidade estabelecimento de diálogos sobre a cena e com a cena a partir do conceito de tradução de Jacques Rancière (2005 e 2014).

A coordenação desses projetos trouxe perguntas e inquietações:

Como mediar no espaço da escola? Que problemáticas esse contexto pedagogizado traz para a formulação de procedimentos artísticos? Como promover o cultivo do gosto pelo teatro?

Quais são os impactos das experiências estéticas propiciadas pelo encontro com espetáculos cênicos nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, estudantes da escola? Como fomentar um processo em que ver teatro e fazer teatro se realimentem?

Como equacionar a falta de orçamento e uma logística precária para vencer a barreira do acesso aos espetáculos a todos os estudantes da escola? Como engendrar processos constituídos nessas condições da melhor forma possível?

Como a participação no projeto de investigação em mediação teatral na escola pode contribuir para formação de futuros professores e mediadores? Como

engendrar processos de formação em dois níveis (estudantes da escola e licenciandos) a partir dos projetos?

Por que a presença das ações aumenta o ânimo, a vitalidade em meio a tanto trabalho em condições cada vez piores na escola? Por que a vivência desses projetos colabora para, parafraseando Sandra Mara Corazza (2015), “apesar dos fatores adversos, conseguirmos cultivar um gosto por educar e seguir educando”?

Essas perguntas e inquietações me mobilizaram a escrever o projeto de mestrado e ganharam outros sentidos quando encontrei o conceito de invenção de Virgínia Kastrup em uma das disciplinas cursadas na pós-graduação.

A autora detecta que os estudos da cognição na psicologia em suas diversas vertentes são constituídos numa perspectiva moderna de ciência a partir do estabelecimento de leis e princípios invariantes do funcionamento cognitivo, constatando que, nessa história dos estudos da cognição, tudo que foge a essas leis e princípios é tido como desvio.

Ao problematizar a cognição a partir da inserção do tempo, do presente como substância da transformação (1999), Kastrup concebe a invenção não como um processo cognitivo dentre outros, mas como um modo de colocar o problema da cognição, já que ela não estabelece o que a invenção é ou como funciona, ou seja, pelas suas estruturas ou por aquilo que estabelecido como elemento invariante.

A autora define a invenção como a potência que a cognição tem de diferir-se de si mesma que emerge pela “prática de tateio, de experimentação” (KASTRUP, 1999, p. 23) com a matéria em processos incessantes de composição e recomposição.

Como a invenção é uma forma de colocação do problema da cognição, pode-se pensar com Kastrup em uma aprendizagem inventiva e uma formação inventiva, que promovam a ativação dessa potência de diferenciação de si mesmo.

Com Kastrup retomo as perguntas e percebo que minha investigação se debruça sobre os processos de aprendizagem e formação inventivos acionados pelos procedimentos de mediação teatral levados a cabo neste contexto escolar específico – a EA – no qual as intervenções eram concebidas e encaminhadas por futuros professores junto a turmas de Ensino Fundamental e Médio sob minha supervisão e coordenação.

Opto por analisar os procedimentos em diálogo com o conceito de invenção de Kastrup, pois percebo que a presença desses projetos desestabiliza as rotinas, problematiza as formas já conhecidas e cria novas possibilidades de aprender e ensinar, de habitar a escola.

Contudo, ao olhar para esse percurso de três anos e meio de projetos de mediação, percebo que são muitas as memórias, são muitos os procedimentos, são muitas as trilhas emaranhadas.

Meu objeto é uma parede de cortiça
onde coloco uma série de compromissos e memórias anotadas,
é a coleção de poeiras nas solas dos sapatos,
é o olhar curioso, o calor e as reclamações após a caminhada.
É o nada fazer em relação ao barulho ensurdecido
que precede um terceiro sinal.
É o silêncio, improvável silêncio, que logo em seguida toma a sala
quando a luz revela um astronauta na sala de espetáculo.
Meu objeto sou eu, na conferência dos RGs e das autorizações e do uniforme e do
dinheiro e das listas e das listas e das listas.
Meu objeto são as risadas e o fastio dos encontros vários
nas aulas, nas filas, nos assentos dos ônibus, no gramado.
Meu objeto são as perguntas impensáveis a priori
e o rastreio de suas conexões.
É o comentário do espectador que surpreende os criadores
e que anoto para levar para a reunião.
São os diversos modos, os diversos jeitos de reinventar (se) pelos
encontros com a arte.

Então retomo o exercício que passei aos meus alunos, à ideia de trilha: muitas são as casas percorridas, mas escolho algumas delas para serem as casas especiais, apresentadas nesta trilha dissertação.

Elas lançam luzes para questões relevantes e revelantes¹ em relação à formação de espectadores, aos processos de aprendizagem teatral no contexto escolar e formação de professores numa perspectiva inventiva.

Cada capítulo e cada seção escolhidos manifestam a tentativa de reaver, rememorar, analisar e partilhar uma casa especial que trouxe a possibilidade de um salto, de um avanço, de um desafio ou mesmo a imobilidade para melhor observar o detalhe.

Esta é uma pesquisa qualitativa e participativa, investigo o caminho que percorri na companhia dos estudantes da educação básica e da licenciatura em artes cênicas. Assim, parafraseando Kastrup (2012) ela não é uma pesquisa sobre mediação teatral ou sobre escola, é uma trilha-pesquisa com a escola, com licenciandos/as em artes cênicas, com espetáculos.

Além da análise dos procedimentos adotados nos projetos PUB em diálogo com os autores, realizei algumas entrevistas com alunos e com os bolsistas que participaram de diferentes edições dos projetos PUB; na tessitura das análises, levo em consideração os sentidos que esses companheiros de jornada atribuem às práticas.

Em um momento histórico no qual se vê cada vez mais a tendência de patrulhar o trabalho de professoras/es e que a busca de uma suposta neutralidade na educação escolar parece ser a nova panaceia para alguns setores da sociedade, fazer essa pesquisa de caráter artesanal, possibilitada pela liberdade e autonomia que tenho ao conduzir os trabalhos na escola é um posicionamento político.

Num momento em que os cortes ao investimento das universidades públicas e que, no interior da Universidade de São Paulo, a Escola de Aplicação está em processo de franco sucateamento, lançar luzes para uma pesquisa no campo da mediação teatral realizada de forma sistemática nesta instituição escolar, tecida aos processos de ensino e aprendizagem, contribui para legitimar a escola como espaço de construção de conhecimentos.

Num país que não valoriza seus professores, investigar na pós-graduação um trabalho concebido e coordenado por uma professora de educação básica, em parceria com estudantes da licenciatura é importante para reafirmar a importância da

¹ “Questões relevantes e revelantes...” é o título do texto de Maristela Sanches Rodrigues publicado na publicação “O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais” organizada por Sumaya Mattar e Rita Luciana Berti Bredariolli. São Paulo: ECA-USP, 2019. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/413062.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

formação docente de qualidade, superando as dicotomias entre teoria e prática, entre arte e educação. É reconhecer também que essa pesquisa só foi possível porque eu, professora de uma escola, tenho condições dignas de trabalho.

As condições de trabalho e o campo onde essa trilha se desenvolve é o foco da primeira seção do capítulo 1, no qual apresento a EA de forma dupla buscando evocar minha relação híbrida professora e pesquisadora, de mergulho e tomada de distância, de habitante tentando ver com olhos estrangeiros a escola.

Ainda no capítulo 1, cujo foco é a montagem da trilha dos projetos PUB, apresento meu encontro com Virgínia Kastrup e o conceito de invenção. A partir deste encontro, calço os sapatos da suspeita para trilhar as casas no rastro dos processos inventivos. Nesta seção são discutidos conceitos importantes para compreender a aprendizagem inventiva que Kastrup traz de Francisco Varela, o conceito de *breakdown*, a face problematização da aprendizagem, o conceito de enação, a face que aponta para a solução de problemas e o conceito de autopoiese.

Esses conceitos são importantes intercessores ao analisar os procedimentos de medição propostos no projeto PUB.

No capítulo 2, volto meu olhar para o campo da mediação, pois estamos iniciando o jogo da trilha e estabelecendo as casas pelas quais vamos percorrer.

Na primeira seção traço uma breve trajetória da constituição do campo de pesquisa em mediação teatral, importante para situar princípios de trabalho adotados nos projetos PUB e para demarcar a importância da democratização do acesso aos bens artísticos e culturais que está na origem das propostas de mediação, com a instauração das ações do ministério da cultura na França, que fundamenta as propostas de mediação até nossos dias.

Na segunda seção apresento as noções de acesso físico e linguístico aos espetáculos, importantes para o estabelecimento dos processos de mediação teatral engendrados na escola. As pesquisas de Desgranges (2003, 2006, 2008, 2012 e 2017) Koudela (2010) e Pupo (2011, 2012, 2015, e 2017) são revisitadas ao iniciar os trabalhos dos projetos PUB como fontes inspiradoras das práticas que encaminhamos.

A proposta de ensaios de desmontagem realizados no Projeto Formação de Público apresentadas por Desgranges (2008), descrita nessa seção é uma importante base para nossas ações. Ainda nessa seção, descrevemos o funcionamento das ações do projeto PUB nas aulas de teatro e as implicações da

estrutura precária que dispúnhamos nos encaminhamentos dos trabalhos: nenhum orçamento e uma equipe bastante reduzida atuando nas frentes do acesso físico e linguístico.

Na última seção do capítulo 2, lanço um olhar para os processos inventivos em curso na tessitura das ações dos projetos PUB às aulas de teatro. São analisadas estratégias que emergem da lida com a materialidade, para urdir os processos pedagógicos desenvolvidos nas aulas de teatro às propostas de mediação que surgem e fraturam esses processos, pois as condições de funcionamento dos projetos PUB impossibilitavam antever o início das intervenções e planejá-las com vagar.

O conceito de noções teatrais de Gilberto Icle (2011), um importante intercessor para a criação curricular dos cursos de teatro na EA, é central para a operação dessas estratégias.

No capítulo 3 adentramos em casas especiais dessa trilha, pois já tendo caminhado um certo tempo sobre ela passamos a perceber com mais clareza os regimes de funcionamento da escola, herdeiros de um projeto moderno. A estrutura escolar, marcada pela lógica explicadora (RANCIÈRE, 2005) e pela educação escolarizada (BONDIA, 2016) que se reitera em procedimentos e rituais de ordenação, sequenciamento e burocratização carrega de sentidos e preenche as aulas antes mesmo de seu acontecimento.

Analiso, então nossa busca por procedimentos que possam suspender ou perturbar os regimes de significação (DESGRANGES, 2020), que produzam uma tensão subversiva com os regimes semióticos presentes (DESGRANGES, 2012) no espaço escolar, a fim de propiciar propostas de mediação que convidem à cocriação, ao diálogo. O conceito de aula cheia de Corazza (2012) e a atitude lúdica do olhar (SOARES, 2010) como dispositivo importante para inscrever a teatralidade no espaço da escola (ibidem) são essenciais para tecer os procedimentos de mediação analisados.

Na segunda seção, também uma casa especial nesta trilha, refletimos sobre a necessidade de afirmar o espaço escolar e a figura do professor como agente institucional (Carvalho, 2002), ao analisar alguns procedimentos adotados pelos bolsistas quando se sentiam perdidos frente a situações de violência no cotidiano prático (AQUINO, 1998).

A discussão acerca da autoridade docente a partir de Hannah Arendt nos ajuda a lançar luzes para essa dificuldade e para possíveis estratégias e procedimentos a fim de lidar com a complexa relação pedagógica.

Ela é trazida por Aquino (1998) quando nos apresenta a violência como parte do cotidiano escolar dada a sua dinâmica confrontativa e também por Carvalho (2002) que problematiza o ensino da ética na escola não apenas como tematização, mas como prática social e como marca da responsabilidade do professor na formação das novas gerações.

No quarto e último capítulo mapeio a caminhada pelas casas da trilha de construção dos projetos PUB, salientando sua relevância na formação de futuros professores.

Partindo da percepção que a formação inicial de professores ainda é muito marcada pela perspectiva da racionalidade técnica e pela dicotomia entre teoria e prática, sendo “afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (NÓVOA, 2009 p. 203) reconhecemos no funcionamento dos projetos PUB a possibilidade de contribuir para a trajetória dos licenciandos justamente pela aproximação com a educação básica.

À luz do conceito de terceiro espaço de criação de Kenneth Zeichner (2010), analisamos os procedimentos adotados para supervisionar e coordenar os trabalhos numa perspectiva inventiva de formação pautada pelo “faça comigo” e não pelo “faça como eu” (DIAS, 2011).

Analisamos também como a instauração de uma atmosfera cooperativa (MORAES, 2007), através das rotinas de reunião semanais configuradas como espaço de troca de experiências e saberes, além das trocas informais (SENNET, 2018) que ocorriam em meio ao cotidiano das aulas e preparações, propiciava o estabelecimento da segurança necessária para que os bolsistas pudessem fazer questionamentos sem reservas, “lançar-se à aventura de pensar e criar colaborativamente” (MORAES, 2007, p. 262).

A perspectiva de uma epistemologia da prática proposta por Schön (1997, 2000) embasada no conhecimento na ação e na reflexão na ação é importante para a análise desses processos e procuramos fazer um diálogo entre ela e os conceitos de *breakdown* e *enação* trazidos por Kastrup.

Para Schön, a lida com as “zonas indeterminadas da prática” (2000), situações inesperadas e conflituosas são elemento central do ofício docente e nesse

sentido, o diálogo com a formação inventiva de Dias (2011) me parece bastante relevante.

A organização coletiva dos cronogramas e outros dispositivos organizativos também contribuía para o senso de cooperação e corresponsabilização pela rede de ações (VIDOR, 2012) necessária em um projeto de mediação teatral.

Neste último capítulo a voz dos bolsistas tem papel essencial para atribuir sentidos aos procedimentos adotados, eles e elas que me acompanharam nessa jornada de muitas casas, muitas idas e vindas e muito vaivém.

Convido você, agora, a calçar os sapatos da suspeita e embarcar na caminhada nesta trilha. Quem sabe onde você encontrará um desafio? Que casa especial que você poderá traçar?



UMA SEGUNDA INTRODUÇÃO OU COISAS QUE NÃO POSSO DEIXAR DE CONTAR ANTES DE CONTINUAR

Você que começou a ler este trabalho pode se espantar com a existência destas palavras e desde já peço licença para partilhar com você o lugar de minha escrita.

Embora essa pesquisa fale de deslocamento, de circulação de movimento, estou aqui há meses entre quatro paredes, horas a fio em frente ao computador escrevendo essa dissertação e dando aulas remotas devido à emergência sanitária decorrente da pandemia de Covid-19.

Somente as letras na tela, a imagem mais ou menos focada de um rosto sempre cansado e uma voz captada pela máquina, espectros de uma professora pesquisadora, saíram desse apartamento durante muitos meses de isolamento.

A pandemia afetou a fase final do campo, pois precisei fazer parte das entrevistas de forma remota e afetou minha forma de ver esse trabalho, minha vida e minha saúde mental.

Compartilho isso com você, leitor, porque preciso dizer que a escrita deste trabalho foi um processo de luto.

Rer ler a documentação, as fotos, as experiências, sempre em movimento, sempre com outras pessoas, me faziam correr as lágrimas.

Lutei para escrever essas páginas que você já começou a percorrer entre atividades assíncronas, busca ativa de alunos desgarrados, aprendizado de ferramentas digitais, intermináveis videoconferências e planilhas... em meio a um mundo suspenso, em meio a tantos mortos, alguns deles de rostos conhecidos.

Lutei e escrevi e apaguei e escrevi e apaguei e lutei.

O tempo, muitas prorrogações de prazo e a certeza de que honrar essa experiência era algo valioso me impulsionaram a continuar.

E então, depois do (longo) período de choque comecei a ver que as marcas dessa trilha são tão profundas que auxiliaram a professora a levar os cursos de teatro durante a vigência do ensino remoto emergencial.

É por isso que não posso deixar de contar. Contudo, como essa seria outra dissertação, me permito apenas partilhar algumas impressões, alguns pensamentos e novas provocações. Você as encontrará entre os capítulos, pois foi entre a escrita e a vida pandêmica que eles surgiram.



Impo – transformação altera
a pensar a cognição e os
de aprendizagem - não a
suas estruturas e
tento previsível, mas a partir
e diferenciar-se

Casa 1

No movimento de
vaivém, onde começa a
caminhada?

lar as casas calçada com essas suspeitas
tamos no fluxo e não há previsibilidade.



CASA 1 – NO MOVIMENTO DE VAIVÉM ONDE COMEÇA A CAMINHADA?

Ao propor aos estudantes que criassem a trilha da revisão ou a trilha do ano, o momento inicial era sempre de silêncio e de surpresa, de como lembrar, o que era importante contar e quais seriam as casas especiais nessa trilha.

A dica que eu dava vinha pelas sensações, pelo corpo. Sugeria que, em pequenos grupos, eles contassem o que lembravam que tivesse muitos sons de risada ou muitos olhos arregalados, muito suor escorrendo pelas costas e testas franzindo pela dificuldade de entender.

Este capítulo é o esforço de puxar as primeiras memórias, as primeiras imagens, o que pode armar a trilha dessa pesquisa: os desafios das casas, algumas peças que circulam e dados que nos fazem mover. Elas foram sendo colocadas no fundo da memória de forma intempestiva, na correria entre uma aula e outra, e ao abrir a caixa, o que encontro é um fio de acontecimento embolado em um pedaço de descoberta, são narrativas registradas no diário de pesquisa, emaranhadas em textos teóricos, lidos ao longo do mestrado. Sacá-las, então, é buscar estabelecer alguns começos, algumas entradas e um campo onde pretendo caminhar, no caso, o esburacado, cheio de desenhos e manchas, chão da EA.

A EA é uma escola inserida dentro da Universidade, os caminhos percorridos nas casas a tiveram como ponto de partida, ponto de chegada ou mesmo como tropeço durante a caminhada. Apresentá-la como um território a pesquisar é um desafio e tomo a liberdade para falar desse espaço de convívio e trabalho de duas formas. A da direita é pelo direito, dado a quem lê este trabalho, de conhecer essa instituição, muitas vezes tão esquecida dentro da própria USP. A da esquerda é um modo atravessado pelo afeto e pelo habitar, pois eu não conseguiria me distanciar tanto para falar de outro jeito, é um convite a olhar um pouco com os meus olhos.

A POEIRA DAS HISTÓRIAS...

DO QUE FICOU EM MIM...

Entre a Faculdade de Educação, o CEPEUSP e o córrego Pirajuçara, ela se esconde de muitos olhos que circulam pela USP, mas está ali, anunciada pelo som do sinal musical, que marca as trocas de aula e tem repertório bastante variado.

Os três blocos que a compõem marcam a passagem do tempo e é entre o bloco A, o mais antigo de todos, e o Auditório, uma construção mais recente, que circulo no dia-a-dia das aulas. No interior do Auditório foi instalada uma placa comemorativa dos 60 anos da escola em 2019, parte das comemorações que envolveram famílias, alunos e ex-alunos, e encheram os espaços com histórias e afeto.

Essa é uma marca da Escola de Aplicação, as pessoas muitas vezes voltam, ou permanecem por muito tempo trabalhando, estudando, convivendo – são muitas as histórias dentro da história.

Os vazamentos e rachaduras também marcam a passagem do tempo e a ocupação desse espaço. A última reforma completa tem mais de 20 anos, mas as paredes não trazem só as rachaduras, exibem também pinturas artísticas feitas pelos alunos nas aulas de arte e trabalhos escolares, além dos muitos avisos e cartazes com o horário escolar.

Quando da entrada e saída, crianças e adolescentes se aglomeram próximo ao portão. Eles e elas vêm e vão de muitos lugares, em grupos, conversando, brincando ou entretidos em seus celulares.

Entre seus muros e grades, sou constantemente posta em desafio, no diálogo com tantas vozes, no improviso pela falta de sala, na circulação de tantos corpos barulhentos ou preguiçosos, atentos ou distraídos.

Circulo sempre com pressa pelos seus corredores. Gosto muito de explorar espaços e a EA os tem em abundância. As escadas, a rampa e o jardim já receberam muitas cenas e intervenções, surpreendendo e até assustando quem passava desavisado.

DE COMO SE APRESENTA

A escola tem seu início no final da década de 1950 em uma classe experimental do extinto Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho e quatro anos depois torna-se a Escola de Demonstração.

Em 1973, é vinculada à Faculdade de Educação e ganha o nome atual, Escola de Aplicação.

Em 1985, é criado o então chamado 2º grau e a escola toma a configuração que tem até hoje, estabelecimento de Educação Básica da Faculdade, que oferece os ensinamentos Fundamental e Médio (Gordo, 2010).

Atualmente, tem cerca de 700 estudantes do Ensino Fundamental e Médio e o ingresso é feito a partir de um sorteio público: as sessenta vagas abertas para os primeiros anos do Ensino Fundamental são divididas em três categorias (funcionários e docentes da FE, funcionários e docentes da USP e comunidade em geral). A configuração dessa forma de ingresso favorece a heterogeneidade do corpo discente da escola, composto de crianças e adolescentes de várias esferas sociais e econômicas.

Cada ano escolar tem duas classes de 30 estudantes, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental, que é organizado em três classes de 20 estudantes cada.

A equipe docente é formada por funcionários (carreira técnico-administrativa) da Universidade, contratados em jornada de 40 horas semanais (professoras/es efetivos/as) e, mais recentemente, por docentes da Faculdade de Educação lotados na escola em regime de trabalho temporário de 12 horas semanais. Essa situação de contratos temporários é decorrente da política de diminuição do quadro de funcionários técnico-administrativos vigente na Universidade desde 2016, que implementa o Programa Institucional de Demissão Voluntária (PIDV) e o Programa Institucional de Redução de Jornada (PIRJ), e veta a substituição de funcionários em casos de pedido de demissão ou aposentadoria.

Na EA essa política de diminuição do número de funcionários da USP teve grande impacto na escola nos últimos anos, pois a instituição sofre atualmente com falta de professoras e professores e precisou reorganizar as rotinas e matrizes curriculares diversas vezes nos últimos tempos para continuar a funcionar com um quadro docente reduzido.

Ao iniciar meu trabalho como professora da escola, me surpreendi com a ideia de ter uma equipe de arte. Juntos, organizamos o espaço, compramos material para as aulas e trocamos ideias. Há sempre o que conversar: sobre um filme, sobre uma aula, sobre a reunião que aconteceu no dia anterior e há sempre o que encaminhar.

No meio de tantas aulas e turmas, temos cada vez menos horários para conversar com calma sobre a construção de um projeto de arte para essa escola. Em meio à contínua diminuição de profissionais da escola – incluindo da gestão – temos cada vez mais demandas burocráticas ou organizacionais para dar conta.

Nos encontramos no vaivém da sala de artes visuais, da sala de música e da sala de área, onde guardamos muitos materiais. Fortaleço-me nos encontros, sempre amistosos e sinto que há uma preocupação compartilhada em defender o lugar da arte na escola, como espaço de invenção, de pensamento, de coletividade, de mergulho em processos de criação.

Mas, como única professora de teatro, muitos dos meus dilemas são desconhecidos dos meus colegas e no dia a dia, mesmo com muitas pessoas, o isolamento é uma marca do trabalho na escola.

O Auditório é meu esconderijo e meu palco. Disputo seu uso com os eventos acadêmicos da Faculdade de Educação e nele se usa de tudo: a rachadura, as poltronas, as portas, a projeção.

Na EA, o currículo de arte é configurado para oferecer aos estudantes experiências formativas em artes visuais, música e teatro ao longo de todo o Ensino Fundamental e a possibilidade de um aprofundamento através da escolha de uma das três linguagens para os três anos do Ensino Médio.

Essa proposta de trabalho, tem cerca de trinta anos e conta com uma equipe docente de arte composta por profissionais com atuação na área de sua formação específica em um sistema de alternância anual das linguagens (Rosenthal, Oliveira e Robazzi In Pietri, 2015) nos anos escolares do Ensino Fundamental.

Atualmente a escola conta com uma equipe de quatro professoras e um professor com formação específica em uma das linguagens artísticas, sendo a atual divisão: duas professoras de música, uma professora e um professor de artes visuais e uma professora de teatro. Dessa forma, fica assegurado o trabalho teatral no currículo escolar em algumas séries do Ensino Fundamental e para os estudantes que optam por essa linguagem no Ensino Médio, em média 20 estudantes por ano escolar.

As aulas de teatro são realizadas no Auditório da Escola de Aplicação e os dois encontros semanais têm duração de 60 minutos no Ensino Fundamental e 50 minutos no Ensino Médio. No caso do Ensino Fundamental II e Médio, os encontros semanais são, normalmente, subsequentes. Em decorrência da diminuição do número de professoras/es efetivos da escola, recentemente, houve a necessidade de alterar o número de aulas de arte ou mesmo a alternância das linguagens no Ensino Fundamental.

Quase nunca estou só. Tem sempre um/uma estudante, estagiário/a ou bolsista a fazer perguntas e anotar coisas no caderno. A presença deles/delas é tão familiar, que ao começar o ano letivo, me lembro de uma turma que perguntou: "não vai ter estagiários esse ano, professora?" Ainda era fevereiro, as aulas na graduação só começam em março, "daqui a pouco eles estão aí".

A quantidade de estagiários, bolsistas e pesquisadores circulando pela escola levou a instituição a instituir o uso de crachás de identificação, pois é impossível acompanhar tantas entradas e saídas.

Há muitos projetos e ações acontecendo em paralelo, então a organização dos espaços e do tempo é um desafio cotidiano, a atenção aos cronogramas precisa ser redobrada.

Ao longo de sua história, a escola tem se destacado como centro de pesquisa educacional, de ensino e extensão. A escola recebe pesquisadores da Faculdade de Educação e de outras unidades tanto da USP, bem como de outras Universidades e é uma escola-campo para os estágios dos cursos de metodologias das diversas faculdades e institutos, recebendo centenas de estudantes de licenciatura a cada semestre.

Essa relação estreita com a pesquisa e com a formação de professores é expressa no Plano Escolar da EA, que apresenta como objetivos a criação de "oportunidades de integração entre estagiários, bolsistas e pesquisadores e os profissionais da escola, buscando o aprimoramento da formação de futuros educadores e contribuições mais efetivas à prática pedagógica" (PLANO ESCOLAR, ano, p. 9).



No abrir desses portões se faz esta trilha, no entra e sai de uma escola inserida na Universidade, com forte vínculo com a pesquisa; uma escola que tem uma equipe de arte fortalecida e que tenta resistir ao sucateamento e invisibilização;

uma escola que é espaço de formação para crianças e jovens e para futuros professores.

1.1 COLOCANDO OS SAPATOS DA SUSPEITA

No jogo de trilha com os alunos, o que os animava a levantar (pela manhã, sempre um desafio!), desenhar a trilha com giz, numerar as casas e caminhar, era, de início, a disputa pela chegada e, eventualmente a promessa de um prêmio – um chocolate para adoçar o dia. Contudo, no momento em que os pulos, os passos e os desafios começavam, o prazer de jogar com o outro e de olhar com novos olhos o que foi vivido, também ganhava corpo.

O que me anima a levantar e a desenhar a trilha nessas páginas é também o prazer de jogar com memórias e descobertas, mas isso não foi fácil de encontrar. Para desenhar as casas, foi necessário um vaivém entre o lido e o vivido. As disciplinas e os textos, ao longo desses dois anos e meio de mestrado, me ajudaram a construir essas casas e me fizeram perceber a necessidade de percorrê-las com os pés mais sensíveis aos pulos, voltas e disparadas, como se precisasse tirar os sapatos e calçar a suspeita ao caminhar.

No entra e sai dos livros e das aulas, defrontei-me com o problema da invenção levantado por Virgínia Kastrup. Esse encontro se deu a partir da disciplina “Pensamento, cultura e educação: uma perspectiva deleuziana” ministrada pela professora Cintya Ribeiro na Faculdade de Educação e pela leitura do artigo “Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre” de Kastrup (2005).



Não foi um encontro preparado e aguardado, mas um encontrão, pois fui atingida e caí em queda livre numa sensação de estar sem chão. A leitura e o contato com as ideias que repercutiam desse choque não acumulavam, mas palpitavam em mim ou, parafraseando a própria Kastrup (2005), não me informavam, me perturbavam.

Foi no rastro desse desassossego que li outros textos e livros de Kastrup, tentando me vestir de outras ideias, mas o processo, paradoxalmente, foi mais de um despir vacilante: calçar a suspeita foi me despojar de muito do que estava cristalizado.

No começo, era a sensação de que, mesmo ao ler textos de difícil compreensão, eu via ressonâncias com o que fazíamos na prática, ao passo que, ao entrar em contato com as ideias de Kastrup, eu me percebia encarnando o modelo de representação de forma clandestina (KASTRUP *apud* DIAS, 2012, p. 57) em algumas ações ou na busca por esta escrita.

O conceito de invenção como problema, como suspeita calçada, me ajudou a mapear as casas e os movimentos, na tentativa de construir “um plano de sentido” (KASTRUP *apud* DIAS, 2012, p. 57).

O fato de Kastrup colocar a invenção como problema para pensar e não como uma teoria a explicar não é mera diferença na forma de escrever, mas de se colocar frente à investigação. Para tanto, Kastrup traça uma história dos estudos da cognição, engendrada a partir do projeto epistemológico da modernidade - a ciência moderna. Ao estabelecer essa trajetória, a autora constata que a cognição é compreendida através do que a regula ou que a condiciona - suas formas e estruturas preexistentes ao ato de conhecer, que funcionam de modo invariante - como espaço intermediário entre sujeito que conhece e objetos dados a conhecer, objetos estes passíveis de observação em uma determinada realidade preexistente.

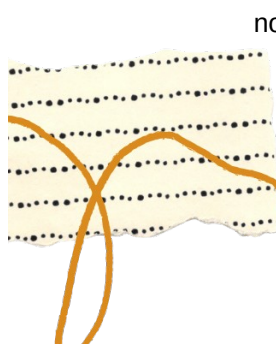
Dessa forma, o funcionamento da cognição pode ser previsto, pois ela é compreendida como um processo invariável, responsável pela passagem do saber para o não saber, uma estrutura que reconhece e processa o mundo, entendido como algo estável, cujos dados podem ser observados, adquiridos.

Kastrup ressalta que “não cabe questionar a existência de estruturas da inteligência, e sim a possibilidade de subsumir nelas a cognição inteira” (KASTRUP, 1999, p. 15), abrindo espaço para aquilo que não pode ser previsível e que ficou de fora desta história dos estudos da cognição.

Para essa abertura, a autora traz como intercessores muitos estudos e autores e como Ilya Prigogine, Isabel Stengers, Gilles Deleuze e Félix Gattari, Frederich Nietzsche, Henri Bergson, Francisco Varela entre outros.

A autora recorre a Bergson e seus estudos sobre a duração para resgatar o tempo, “substância que é a transformação e não algo que transforma” (KASTRUP, 1999, p. 48), como elemento de desestabilização, de variação à cognição, que passa a ser atualizada no tempo presente em processos cujos caminhos são imprevisíveis. Quando se acrescenta a transformação que é o tempo, a invenção aparece como problema, como potência de variação de si mesma, e é por isso que Kastrup não se propõe à construção de uma teoria sobre ela, aos moldes da ciência moderna, pois buscar suas leis, estruturas ou formas, “trairia o caráter de novidade e imprevisibilidade que toda invenção comporta” (KASTRUP, 2005, p. 1274).

A autora afirma que a etimologia latina da palavra *invenire*, que significa compor com os restos



nos indica o caminho a ser seguido: a invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. Esta é somente sua fenomenologia, forma como ela se dá à visibilidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. Nos bastidores das formas visíveis, ocorrem conexões com e entre os fragmentos, sem que esse trabalho vise recompor uma unidade original, à maneira de um puzzle. O resultado é imprevisível. A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum “invenção” e “inventário”. Ela não é corte, mas composição e recomposição incessante (1999, p. 2).

A cognição passa a ser, nessa perspectiva, efeito das práticas de experimentação com a matéria, com o mundo. Suas estruturas não totalizantes e “desprovidas de eternidade” (KASTRUP, 1999, p. 96) coexistem com o que as perturba, resultando de tendências de repetição e diferenciação, seguindo trilhas com destinos desconhecidos e imprevisíveis.

As experiências de reconhecimento, que permitem o reconhecimento e têm importância e utilidade na vida prática e na adaptação ao mundo configuram momentos “no processo cognitivo, que guarda uma instabilidade intrínseca” (KASTRUP, 1999, p. 48).

É importante destacar mais um deslocamento: não pensar a invenção a partir do inventor, pois isso implicaria na separação de sujeito que inventa e objeto

inventado, caindo nos pressupostos da cognição como processo mental e espaço de representação. Problematizar a cognição a partir da ideia de invenção é conceber sua corporificação nos processos, pelos acoplamentos em uma atualidade intempestiva, interações diretas com as materialidades pelas quais se constituem - se inventam - mutuamente subjetividades e realidades, encarnadas em um funcionamento contextual.

A aprendizagem - um dos principais interesses dessa pesquisa - a partir da invenção não é concebida como aquisição, ou como processo de solução de problemas, mas como cultivo desta potência de diferenciação da cognição por ações de conhecer e pela criação de problemas num processo autopoiético.

O tema da aprendizagem surge inteiramente ressignificado à luz da Teoria da Autopoiese e uma concepção original se esboça com F. Varela, quando aborda o problema tomando o artista como o protótipo do aprendiz. A aprendizagem não é, então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo. A invenção da obra de arte é correlata da produção do próprio artista (KASTRUP, 2008, p. 101).

Nessa perspectiva, a aprendizagem possui uma dupla face de temporalidade: as experiências de problematização, que se revelam por meio de *breakdowns* (VARELA, 1992 *apud* KASTRUP, 1999) – perturbações ou rupturas no fluxo cognitivo habitual – e são a face da novidade e da surpresa, “da virtualidade da ação” (KASTRUP, 2008, p. 109). A outra face - atuação (*enaction*), “aponta para a solução de problemas” (KASTRUP, 2008, p. 109) pelo enraizamento no concreto, nas experimentações com a materialidade e pela sedimentação que “ocorre por intermédio da repetição e do ritmo de um treino que se dá por meio de um conjunto de sessões consecutivas e regulares” (KASTRUP, 2005, p. 1278).

A palavra treino aqui pode nos levar a pensar na perspectiva da capacitação, mas não se trata de um adestramento, que nos levaria novamente a cair em estruturas e processos previsíveis e pré-definidos, e sim da manutenção de práticas que se dão no tempo e em diálogo com as materialidades, algo muito mais próximo à postura de um artífice, de um artista em processo de criação.

O sentido do treino é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afectivas inesperadas, que fogem ao controle do eu. A regularidade das sessões tem como efeito a criação de uma familiaridade com as experiências de *breakdown* e, enfim, o desenvolvimento de uma atitude cognitiva e atencional ao plano das forças. O processo começa com esforço, por intermédio de uma atitude consciente

e intencional, mas que se torna, com a prática, espontânea e inintencional (KASTRUP, 2005, p. 1278).

Calçando a suspeita reverberada pelos encontros com Kastrup, desviei o olhar. Se antes eu tentava compreender relações entre sujeitos – alunos da escola/graduandos - e objetos – os espetáculos e as propostas de mediação -, tendo a invenção como problema, vejo que pelas ações propostas surgem as subjetividades que borram ou problematizam a expectativa do que significam esses papéis e territórios. A partir dos encontros com os espetáculos, novas plataformas para a criação são configuradas, desestabilizando e reconstituindo formas de pensar e agir.

As dificuldades foram muitas para encontrar essa escrita, pois a tendência era tentar entender, localizar e explicar, mas a compreensão é uma categoria da representação que implica distância, o que não se mostrou suficiente ou justo em muitos momentos. No processo, precisei entrar “na espessura dos problemas” (KASTRUP, 1999, p. 80), para dar a ver o que dali surgiu, o que se descobriu, colocando a invenção não como ponto de chegada, mas como companheira na caminhada pela trilha, seguindo as pistas das casas que nos desestabilizam e inquietam.

A ideia de seguir as casas dessa trilha é a tentativa de inventar no sentido de construir com os restos, encontrar peças no meio de muita areia e pedras e no sentido de compor um inventário de ações e ressonâncias que nos trazem pistas sobre as relações entre as artes cênicas e a escola e acerca da potência das experiências de espectador para avivar os processos de aprendizagem na educação básica e na formação de professores.

Chamo nesse momento a intercessão de Joakin e Mika, personagens de “Ei, tem alguém aí?” de Jostein Gaarder. Na história, contada por Joakin, descobrimos que quando ele tinha oito anos, conheceu um ser vindo do espaço que lhe mostrou que nada é comum - Mika.

Juntos, eles vivem a jornada de um dia, experimentando sabores, saberes espaços e coisas comuns, enquanto Joakin espera a volta de seus pais e do irmão Mikael, que está para nascer.

Mika e Joakin conversam sobre muitas coisas em suas andanças e a semelhança dos nomes do ser que caiu (ou subiu?) do céu com o irmão do narrador nos faz pensar que estas podem ser conversas com o que ainda não é, mas com o

que pode vir a ser sonho ou vir a ser realidade. Muitas são as perguntas que um faz ao outro, e Mika surpreende Joakin, pois se curva quando ouve uma boa pergunta não manifestando nenhuma reação ao ouvir respostas.

Aprendo com Joakin e Mika a me curvar às boas perguntas de Kastrup sobre invenção e, inspirada por elas, busco formular as minhas. **E com a suspeita calçada partimos para a caminhada. Por onde ela começa? Essa é a primeira de muitas perguntas.**



1.2 OS EPISÓDIOS FUNDADORES OU OS TROPEÇOS QUE VIRAM PASSOS DE DANÇA

No rastro dos primeiros passos, reverenciando a pergunta “Por onde começa se começa essa caminhada?”, reparo que o que impulsiona o avançar nas casas são tropeços.

Topei com pessoas e com situações em meio à conjuntura de sucateamento e fragilização de condições de trabalho na EA (algumas delas já apontadas no início deste capítulo). Escolho, contudo, três episódios e os entendo como “mitos fundadores” desta caminhada, pois muitos desses tropeços viraram, no jogo, passos de dança.

Essa possibilidade de ressignificação de narrativas como método – e a possibilidade de eu integrá-las aqui, se relaciona com a crise paradigmática explicitada por Souza Santos (2010), as histórias integram esta pesquisa, contribuindo para a construção de conhecimentos.

Ao olhar para trás, percebo que estas histórias vividas mobilizaram ações concretas, suscitaram problematizações e deram a ver potências da parceria entre

EA e CAC e dos encontros com obras cênicas/obras de arte em processos de aprendizagem, tanto de artistas quanto de estudantes sejam eles/elas da educação básica ou da graduação.

Episódio fundador 1: Do silêncio na sala às conversas no ponto de ônibus

Eu já havia feito o curso Linguagem da Dança com Isabel Marques² e já integrava o Programa de Gênero e Sexualidade da EA³ quando “Mairto” estreou. Eu costumava receber o boletim digital com a programação do grupo, quando vi a mensagem que divulgava a possibilidade de agendamento para grupos e escolas

Conversei com Isabel e buscamos possibilitar uma apresentação para alunos e alunas da EA durante a semana no período da tarde

Com uma simples troca de e-mails, as professoras Kelly Sabino (artes visuais) e Milena Bushatsky (dança/educação física)⁴, também integrantes do Programa de Gênero e Sexualidade da EA, animaram-se com a possibilidade e viabilizamos a saída para o espaço da Caleidos Cia de Dança, localizada no bairro da Lapa, utilizando transporte público numa tarde ensolarada de verão.

A empolgação no caminho deu lugar às reações de espanto durante a apresentação – ouviam-se suspiros, respirações e algumas risadas, sobretudo quando uma música conhecida dos estudantes tocou.

Os adolescentes ficaram estarecidos com a experiência, pois ela era extremamente diferente das obras que eles e elas conheciam, seja na escola ou em outros espaços culturais. Isso ficou evidente pela demora e ritmo das palmas ao final do espetáculo.

Após a apresentação, houve uma breve conversa, conduzida por Isabel Marques e por Fábio Brazil, co-diretor e dramaturgo. Não me recordo exatamente das perguntas que foram feitas. Mas os/as perguntadores/as eram os/as artistas. As/os alunas/os respondiam com retumbante silêncio e alguns risos meio sem jeito. Depois de alguns minutos, alguns comentários tímidos apareceram, embebidos do discurso politicamente correto que eles/elas pensam ser o que queremos ouvir.

Na volta para a escola, caminhando rumo ao ponto de ônibus, as conversas espontâneas mostraram as dúvidas, as revoltas, a insatisfação de pagar para ver uma peça “em que tudo era feio e só tinha macho”, as sensações vividas, as risadas e as interjeições, antes cobertas pelo véu do silêncio respeitoso/constrangido frente aos/às artistas.

² Isabel Marques é professora de dança e pesquisadora, diretora da Cia Caleidos de Dança e do Instituto Caleidos.

³ O Programa de Gênero e Sexualidade da EA é um programa transdisciplinar permanente na escola que envolve professoras e professores e bolsistas. O Programa existe desde a década de 1990 e encaminha discussões e atividades com os/as estudantes da EA. O Programa visa o combate à LGBTfobia e ao machismo e promove ações voltadas para a educação sexual e discussão das temáticas ligadas à identidade de gênero.

⁴ Na EA não há professor de arte contratado especificamente para aula de dança, embora muitas solicitações já tenham sido feitas à Universidade para a contratação deste profissional. Atualmente, dança é trabalhada na educação física durante um bimestre em todos os anos escolares no Ensino Fundamental e é uma das modalidades que pode ser escolhida para ser cursada durante um dos anos do Ensino Médio. A professora que ministra aulas de dança no Ensino Médio – Milena Bushatsky – tem formação em dança e em educação física.

“Mairto” é um espetáculo do Núcleo Rosa e Azul da Caleidos Cia de Dança que traz para o centro de uma arena a disputa de corpos, de discursos e de poder numa luta-dança que expõe a ferida da homofobia de forma brutal.

O espetáculo, como tantos outros da Cia, evidencia a pesquisa artística em dispositivos de participação e diálogo com a plateia.

Para Isabel Marques (2012), o papel dos artistas é, através da dança, construir múltiplos sentidos e pronunciar o mundo, pelo diálogo, pelo encontro e pelo convite.

Ao longo do espetáculo, os três lutadores-dançarinos violentam e seduzem, se aproximam e se afastam, num jogo com corpos e objetos. Duas figuras femininas traziam um letreiro luminoso com perguntas direcionadas aos/às espectadores/as. A fisionomia delas muda de um sorriso e uma atitude sensual e provocante no início do espetáculo para um semblante tenso e inquisidor. O letreiro, levantado acima de suas cabeças a princípio, descia e era carregado como um fardo na fase final do espetáculo.

Figura 1 – Trecho do espetáculo Mairto



Fonte: Divulgação da Cia Caleidos

Figura 2 – Trecho final do espetáculo Mairto no qual perguntas são direcionadas à plateia com painel luminoso



Fonte: Divulgação da Cia Caleidos

Foi uma experiência importante, tanto do ponto de vista das discussões levantadas pelo espetáculo, quanto pela percepção da necessidade de ampliação do repertório dos alunos. Eles tinham experiências anteriores de ver exposições de arte contemporânea, com obras, por vezes, provocadoras e insólitas, mas para muitos era o primeiro espetáculo cênico contemporâneo que fugia das expectativas de ver uma história, heróis, conflito, beleza e harmonia.

Na aula de teatro seguinte mostrei o programa do espetáculo e pudemos nos dedicar a reverberar as imagens, sons e sensações provocadas por “Mairto”, que tinha deixado perguntas e inquietações em muitos de nós.

O fato de conversarmos, dispostos no chão, após uma dinâmica corporal de afastamento e aproximação que culminava na aproximação dos programas da peça, mudou completamente a estrutura da conversa: estávamos em um bate papo, descobrindo um pouco mais sobre o personagem real Mairto, que teve sua morte violenta noticiada, e compartilhando nossas impressões.

Dessa experiência palpitarão questões: o que pode significar o silêncio? Como convidar para conversar e o que podem significar as perguntas que buscam fomentar o bate-papo? Elas convidam a uma partilha ou se voltam para uma verificação?

A conversa, naquela tarde de sol, mobilizada por perguntas dos adultos (professoras e artistas) primeiramente e, depois, com a participação tímida de alguns alunos, pendeu para tentativas de decifração do espetáculo ou para a emissão de opiniões sobre assuntos difíceis como preconceito e violência, num

espaço cuja forma (um círculo com todas as pessoas) não foi suficiente para superar barreiras construídas ao longo de anos de escolarização, que separam os detentores do saber/do discurso e aqueles que, pela intervenção dos que sabem, adquirem o saber e, podem, então emitir suas opiniões.

Como fugir do esquema da pergunta que anseia/antecipa uma resposta correta?

Os diálogos travados no caminho de volta à escola evidenciaram o constrangimento de falar perante os artistas e as falas na aula apontaram para a importância de um espaço seguro e de dispositivos que destravem, lubrifiquem e mantenham a circulação de ideias.

Episódio fundador 2: Da liberdade ou quando o aluno ia atirar o copo de vidro no SESC Pompeia

Em meados de 2015, dois bolsistas PIBID⁵, estudantes de artes cênicas, encaminhavam as atividades extracurriculares de teatro no contraturno escolar.

Eles enfrentavam muitas dificuldades na lida com o grupo de adolescentes, que tinha uma frequência flutuante e alguns conflitos, muitas vezes velados.

Eu conhecia bem os adolescentes que estavam no grupo, eles eram meus alunos nas aulas regulares do 8º ano do Ensino Fundamental.

Os trabalhos se encaminhavam e em uma reunião, Lucas e Xisto, os bolsistas, me falaram que queriam levar o grupo para visitar a exposição "Terra Comunal e MAI+"⁶ no SESC Pompéia. Eles contaram que as cenas e atividades realizadas nos encontros pareciam encaminhar a criação para uma vertente mais performática e acreditavam que a saída poderia ampliar os repertórios, além de ser uma experiência de aproximação do grupo, na tentativa de superar/minimizar os conflitos e inimizades presentes.

Xisto tivera uma experiência anterior como estagiário do SESC e conseguiu, através de seus contatos, o agendamento. Eu consegui a van da Faculdade e estava marcada a visita à exposição. Eu, como professora da escola, precisei acompanhar a saída representando a instituição e tendo a responsabilidade de zelar pelo grupo de adolescentes. Contudo, combinamos, eu, Lucas e Xisto que eu tentaria ser apenas uma observadora discreta e que cada decisão, cada conversa, cada atividade, seria conduzida pelos bolsistas.

⁵ PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES. Entre 2013 e 2017 fui supervisora do subprojeto de arte coordenado pela Prof^a Dr^a Dalia Ronsenthal do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP.

⁶ Exposição de instalações e registros em vídeo de performance da artista Marina Abramovic', além de trabalhos autorais de oito artistas brasileiros selecionados por Abramovic' e pelas curadoras da exposição.

Nós fomos.

Nessa saída, um momento se destacou.

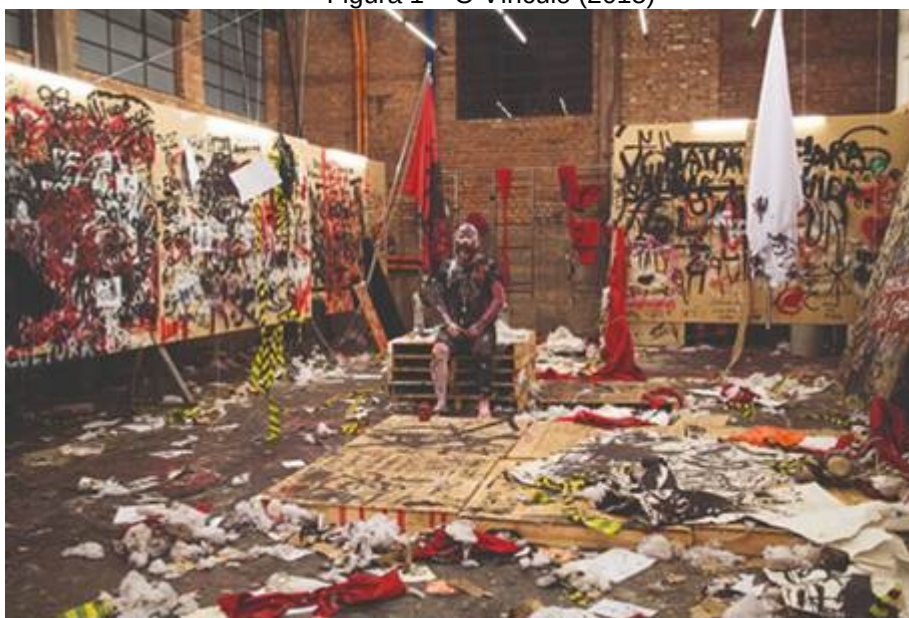
Ao visitar a obra “O vínculo”, a monitora disse “Nessa sala, vocês podem fazer o que quiserem com os materiais disponíveis”. Instantaneamente todas e todos olharam para mim, a última da fila, fazendo esforço para passar despercebida. Após o olhar sincronizado, um aluno correu e pegou um copo de vidro, preparando-se para atirá-lo ao chão. E o interpelei com um “Espera! Regra nova: nessa sala você pode fazer tudo o que quiser com os materiais disponíveis, desde que você não machuque a você mesmo ou aos colegas!”. A monitora não gostou, os bolsistas riram, os alunos e alunas acataram e eu fui comer uvas que estavam disponíveis num canto da sala.

Segundo a sinopse de “O vínculo”:

Maurício Ianês fica disponível para criar relações com o público durante todo o período da exposição. As pessoas podem propor e desenvolver ações, conversas e atividades com o artista dentro da sala de exposição, com total autonomia, em uma situação de empoderamento e exercício de liberdade do espectador, que cria um espaço de convivência libertária com os módulos, móveis e materiais disponíveis, além de utilizar o próprio corpo do artista.

Durante o trabalho, as relações de poder entre instituição, artista e espectador são questionadas e desconstruídas, transformando-se de modo a criar novas hierarquias, mais horizontais, entre os “agentes envolvidos” (MAI, 2016, p. 190).

Figura 1 – O Vínculo (2015)



Fonte: Disponível em: <https://www.select.art.br/relacao-como-obra-2/>.

Figura 1 – O Vínculo, de Maurício Ianês



Fonte: Cortesia do artista. Disponível pelo link: <https://www.select.art.br/relacao-como-obra-2/>.

No dia de nossa visita, o artista não estava presente, assim, os vínculos que poderíamos estabelecer eram com o espaço (que já tinha um aspecto bem próximo das imagens apresentadas acima) a partir da apresentação da monitora, ou seja, o anúncio da ausência de limites foi a única estratégia para o encontro com a obra.

Cabe ressaltar que essa foi nossa última parada durante a visita a várias obras que compunham a exposição Terra Comunal e que, durante nosso percurso, o contato com as obras era sempre cercado de hierarquias e barreiras: havia objetos a tocar e outros cuja aproximação era limitada por linhas no chão e a presença constante de seguranças. O grupo foi tutelado o tempo todo num ambiente bastante vigiado até a chegada na sala onde a liberdade total foi oferecida como algo corriqueiro.

No espaço apresentado como sem regras, instantaneamente, a professora, “a imagem do adulto que cerceia, tolhe e castiga” (SOARES, 2006, p. 98) virou o parâmetro. O que me leva a pensar que as experiências de encontro e de choque, proporcionadas pelas obras, podem problematizar papéis incorporados nas práticas escolares cotidianas.

Todavia, a tentativa de ser quase invisível e constatando a necessidade de agir na emergência, o contrato pedagógico e responsabilidade saltaram aos olhos. Criei uma regra, não me coloquei numa relação horizontal em relação ao grupo, o que me pareceu incômodo, mas absolutamente necessário naquele contexto.

Com essa situação, pondero que a autoridade se faz presente sempre, mas deve permanecer constante a desconfiança do que está estabelecido como estável, ou até mesmo imutável na relação pedagógica. Tendo as relações de saber/poder embaralhadas pela experiência estética, que regras podemos inventar, que vínculos fazemos e desfazemos?

Esse episódio com um grupo pequeno ainda evidenciou que, com a condução na mão dos bolsistas, eu podia olhar para outras coisas, invisíveis muitas vezes no tempo curto da aula e no grande número de alunos: os semblantes, as sutilezas na adesão ou recusa, os acolhimentos e as asperezas nas relações.

Como os bolsistas eram vinculados ao PIBID, esse episódio rendeu muitas discussões acerca das relações entre arte e escola, sobre autoridade e relações de poder entre artistas e espectadores. A possibilidade de conversar longamente mostrou-se uma importante pista para seguir.

Episódio fundador 3 – “Voar, um musiclown” ou a EA como plateia teste

O terceiro episódio foi a vinda de Nina Ricci, estudante de Licenciatura em Artes Cênicas e produtora do espetáculo “Voar, um Musiclown” para a EA.

Minha primeira conversa com Nina ocorreu numa das mesas do pátio da EA. Era o horário do intervalo das crianças e, enquanto falávamos, elas corriam para lá e para cá.

Nina trazia a proposta de apresentar “Voar...” para as crianças do Ensino Fundamental. A peça estava em processo de montagem e o grupo tinha interesse e apresentar para crianças e adolescentes, a fim de descobrir como esses espectadores interagem com o espetáculo musical de palhaços.

Definimos por levar 60 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental para ver o espetáculo e conhecer o espaço físico do CAC (salas de aula, acervo de figurinos e ateliê de cenografia).

Era a primeira vez que eu e os alunos saíamos a pé pelo campus universitário a fim de vermos uma peça e, no momento da nossa chegada, a surpresa no rosto dos frequentadores costumeiros da lanchonete em frente ao Teatro Laboratório da ECA-USP mostrava que algo fora do comum estava acontecendo.

Foi um momento muito aguardado e apreciado pelos alunos – muitos não conheciam a ECA e nunca tinham visitado os bastidores de um teatro antes.

Após o espetáculo, os integrantes da Caravana Suspiro estavam muito ansiosos para conversar com os espectadores. Fizemos uma roda no palco e, em clima amistoso, em meio a algumas risadas, conversamos um pouco.

“Voar, um musiclown” é um espetáculo musical de palhaços fruto da pesquisa da Caravana Suspiro, constituída por estudantes e egressos de diversos cursos de artes cênicas, incluindo o CAC.

Por meio da narração do personagem rádio, conhecemos Ludicidade, localidade onde convivem diversos palhaços. Um dia, uma palhaça perde seu nariz desencadeando muitas transformações. Perder o nariz, ação concreta na peça, tem uma função de “despalhaçar” ou “desclownizar” continuamente tudo o que compõe as cenas: a caracterização dos personagens, as relações entre eles, a cenografia etc.

Figura 1 – Imagem de divulgação



Fonte: Facebook do grupo

A experiência de ir ao CAC com um grupo de alunos da escola descortinou a possibilidade de estreitar as relações com a pesquisa e produção cênica realizada dentro da Universidade, algo que parece simples dada a proximidade geográfica das duas instituições, mas que na prática é um processo cheio de desafios, desde a nada trivial articulação de datas e horários até a superação de entranhadas dicotomias entre criação cênica e educação escolarizada.

A facilidade no acesso físico aos espetáculos, distantes de nós a apenas uma caminhada, também se mostrou relevante em um momento em que o

transporte subvencionado pela universidade deixava de ser uma opção⁷ para viabilizar a ida a teatros e outros equipamentos culturais da cidade.

A visita às dependências do CAC também se mostrou uma interessante pista para o trabalho, pois descortinou o avesso da produção cênica, os diversos profissionais e equipamentos envolvidos na montagem de uma encenação, algo, muitas vezes, inviável em outros equipamentos culturais.

Nessa ocasião também tivemos uma conversa com o grupo de artistas, iniciada pela declaração explícita de que se tratava de uma peça em processo de montagem e que a troca com os espectadores, tanto no decorrer do espetáculo (há muitas propostas de interação com a plateia durante “Voar, um musiclown”), quanto naquele momento de diálogo, era importante para a continuidade dos trabalhos da Caravana Suspiro.

Talvez o fato deste bate papo partir de uma relação em que os espectadores ocupavam uma posição de parceria, ou o próprio clima alegre e animado do espetáculo, ou ainda a pequena excursão pelos bastidores do teatro que antecedeu a apresentação, ou, provavelmente, uma combinação desses fatores, criou um clima muito amistoso. Os alunos da escola puderam perguntar sobre o processo de montagem, sobre o funcionamento de alguns aparatos usados na encenação e até mesmo sobre inseguranças que fazem parte de uma apresentação ao vivo.

Na volta para a escola, o comentário da roda de conversa “Nossa, demora para montar uma peça, né?” continuou a reverberar, pois discutimos a fundo a solução dramaturgica para o final, frágil na opinião dos estudantes, e as soluções de figurino, cenografia e sonoplastia, noções que estávamos desdobrando na época. As produções subsequentes dos alunos nas aulas também evidenciavam ecos do espetáculo: a presença de ritmo, musicalidade e uma pluralidade de sons, além do cuidado com o arranjo dos elementos utilizados e a importância dada à repetição: aos ensaios e às apresentações sucessivas, objetivando uma afinação do trabalho coletivo.

⁷ Até esse momento, utilizávamos ônibus subvencionados pela Universidade ou vans da Faculdade de Educação (para grupos menores) para todas as saídas previstas ao longo do ano letivo, o que diminuía muito os custos. Com as mudanças previstas, o agendamento de transporte para saídas para ver espetáculos foi inviabilizado, pois deveria ser feito com, no mínimo, seis meses de antecedência. Considerando que a maior parte dos espetáculos teatrais de nosso interesse (que trouxessem uma pesquisa e uma qualidade no trato com a linguagem cênica e com preços acessíveis às famílias de uma escola pública), ficava em cartaz durante um mês, em média, na cidade de São Paulo, as saídas ao teatro estariam fadadas a quase extinção.

A noção de abertura de processo, que o espetáculo não nasce pronto e que o contato com a plateia pode auxiliar a descoberta de soluções foi uma chave de leitura para aquele grupo de adolescentes, que enfrentavam o desafio de montar uma cena e apresentar aos colegas.

A possibilidade da presença de crianças e adolescentes como espectadores mostrou-se fértil também para a pesquisa artística da Caravana Suspiro, como mostra o depoimento de Wesley Rocha, diretor do espetáculo:

E acho que é importante destacar dessa questão das mediações com a peça, por que é isso né, o “Voar...” ele teve algumas versões né? Essas versões foram sendo modificadas muito também pelas vivências que a gente foi tendo com a Aplicação. E aí chegou um momento em que não adiantava mais a gente chamar os nossos professores do departamento, os nossos colegas, porque eles também tinham *feedbacks* e noções de criança meio distorcidos assim.

Então poder estar apresentando para a Aplicação e ver durante a reação deles ao que estava sendo apresentado, e ver as coisas que eles compartilhavam depois, nos ajudou muito a chegar num lugar que de fato dialogava com o que a gente - grupo - acreditava e com o que aquelas crianças reais acreditavam, sabe? (ROCHA, 2020, informação verbal).

Os três mitos fundadores trazem as experiências estéticas como elemento chave para catapultar os deslocamentos na trilha. Experiências que escaparam de uma relação recognitiva e oportunizaram o exercício de uma atenção que acolhe o diferente (KASTRUP, 2010).

Para os estudantes, a saída para ver um espetáculo produziu problematizações e alimentou o repertório de soluções cênicas na volta para escola. No sentido contrário, as trocas com os artistas, foram a oportunidade de fazer circular conhecimentos trabalhados em sala de aula: nas perguntas e comentários, surgia o vocabulário constituído nas aulas - ecos de jogos, de experimentações práticas e explicações, que ganhavam outros planos de sentido no embate com a obra cênica.

Esse trânsito entre o ver e o fazer, “via de mão dupla” (DESGRANGES, 2003, p. 72), mostrou-se fértil para o avanço nos processos de aprendizagem, mesmo a partir de experiências pontuais, disparando a vontade de ampliar a oferta de saídas. Para tanto, a necessidade de contar com uma equipe para equacionar os desafios do acesso físico mostrou-se incontornável.

Os mitos movimentaram os envolvidos também em relação à possibilidade de embaralhamento dos papéis: não somente professores, alunos e

estagiários/bolsistas, mas também espectadores parceiros e/ou desconfiados, que trocam olhares e compartilham o riso; companheiros de trajeto, seja no ônibus ou a pé, que confabulam e se aproximam; visitantes de locais desconhecidos, trocando impressões com um pequeno grupo; pessoas que partilham impressões sobre o que viram.

Ao possibilitar conversas e experiências com o que está fora da escola – artistas, grupos, equipamentos culturais, a própria cidade - outras vozes se encontraram e se problematizaram, invertendo a lógica “segmentada que evita encontros de pessoas diferentes e com diversas vivências” (CRUZ, 2006, p. 29), característica da divisão por classes e anos escolares.

Os episódios salientaram, ainda, um anseio por espaços de discussão continuada sobre os processos desenvolvidos nas aulas de teatro, escovando e avivando o microcosmo que é uma aula, algo que se perde na rotina escolar, que tende à repetição e à hierarquização.

Em meio às jornadas de trabalho extenuantes, compostas de muitas aulas e reuniões, as demandas burocráticas e de organização que objetivam a previsão de um funcionamento são a tônica dos assuntos a serem tratados coletivamente. É perceptível a dificuldade para se desvencilhar das reclamações em relação aos problemas e faltas que todas/todos sentimos na pele (acentuados pelo desmonte da Universidade nos últimos anos) e a necessidade de planejar e definir encaminhamentos urgentes para o andamento do cotidiano escolar, ou seja, a rotina de reuniões serve para orientar a rotina escolar, num processo de conservação de uma tendência repetitiva.

Nesse cenário, quando a aula é protagonista da discussão, normalmente ela é enquadrada como algo dado, com uma estrutura também mais ou menos previsível (seja numa perspectiva mais transmissiva ou mais dialógica). O que escapa a essa suposta conformação, aparece como desvio a ser discutido, a ser resolvido, a ser corrigido, a ser superado. O discurso dominante nessas reuniões concebe a aula numa relação recognitiva entre sujeitos e objetos, muito próximo do que Kastrup (1999) mapeia como a história dos estudos sobre a cognição.

À professora, resta o isolamento para o enfrentamento do desafio de inventar as aulas de teatro.

A presença de olhares estrangeiros, de estagiários e bolsistas cheios de perguntas ou anotações que questionam o corriqueiro, e a possibilidade de criar

espaços de trocas (formais e informais) a fim de vasculhar o que pode ser uma aula de teatro na EA, como nas experiências com o PIBID, compõem tentativas de escape dessa ambiência e podem ser uma estratégia de resistência a essa forma de ver e ser da educação escolarizada.

Os três episódios fundadores ocorreram em 2015 e as experiências entusiasmantes por eles irradiadas me trouxeram o desejo de manter o campo aberto para experimentações e sedimentações (KASTRUP, 2005), de continuidade e de regularidade dessas experiências de choque e de atuação (KASTRUP, 1999) acionados pelo encontro com os espetáculos/obras de arte e pelos diálogos com os quem entram e saem da escola.

Em 2016, circularam notícias dando conta do encerramento das atividades do PIBID (fato que se concretizaria um ano depois na EA), trazendo a urgência em se pensar como engendrar novos projetos para manter as atividades de saída para espetáculos e a parceria na invenção das aulas de teatro na escola. No mesmo ano, foi lançado na USP o Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Estudantes de Graduação (PUB), que integra a Política de Apoio à Permanência e Formação Estudantil, cujo objetivo é “engajar os alunos em atividades de investigação científica ou projetos associados às atividades-fim da Universidade, de maneira a contribuir para a formação acadêmica e profissional”⁸. Os docentes da Universidade é que podem submeter os projetos, que têm duração de 12 meses. Os estudantes de graduação, por sua vez, se inscrevem no Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE) da Superintendência de Assistência Social da USP, para concorrer às bolsas dos projetos.

Como funcionária da Universidade, conceber e encaminhar um projeto vinculado ao PUB não era uma possibilidade, contudo, instigada pelos episódios fundadores – pelo que pensei sobre eles, com eles e, também, sobre mim mesma e sobre artes cênicas e escola ao me defrontar com eles, saí da escola para inventar um projeto que entrasse nela.

Em parceria com a professora Maria Lúcia Pupo do CAC e com a pesquisadora Terena Zamarioli Coradi, mestranda da primeira na época, escrevi o projeto “Construir pontes: atividades de criação, fruição e mediação teatral”, a primeira casa dessa trilha. No decorrer do trabalho, apresento o funcionamento

⁸ Informação disponível no site: <https://www.prg.usp.br/programa-unificado-de-bolsas-de-estudo-para-estudantes-de-graduacao-pub/>.

desse projeto anual e outros três que a ele se sucederam na perspectiva de manter vivo esse vaivém.

Na caminhada com eles, calcçada de suspeitas, apresento algumas as casas especiais que fizeram o pensamento saltar, nos fizeram parar por algumas jogadas ou mesmo voltar para o início da trilha. Joguemos os dados!



Como estabelecer os vínculos quando não há encontros?

A escrita do capítulo 1, no qual trago afetivamente minha relação com a EA e os episódios no entra e sai da escola me faz pensar nos vínculos que eu tentava estabelecer quando as aulas foram suspensas em março de 2020.

Eu tinha apenas cinco dias para criar e postar as primeiras atividades domiciliares no site da escola, um funcionamento remoto emergencial definido em algumas reuniões realizadas de forma pouco ortodoxa no pátio da escola.

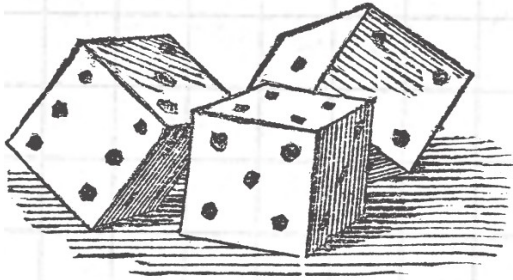
E as perguntas me assaltavam: sem a presença, sem o corpo, sem as conversas, como continuar? Ao contrário do que ocorreu quando visitamos a instalação "O vínculo" de Marcelo Ianês, eu não queria desaparecer, não queria que a escola desaparecesse para os estudantes.

Mas eu já tinha os sapatos da suspeita e tratei de calçá-los.

As primeira pistas para tentar me reconectar com os estudantes foram propostas de apreciação de imagens e vídeos, já que espetáculo não havia para ver.

Estava lançada uma nova trilha, agora no entra e sai da tela. O que dali surgiria

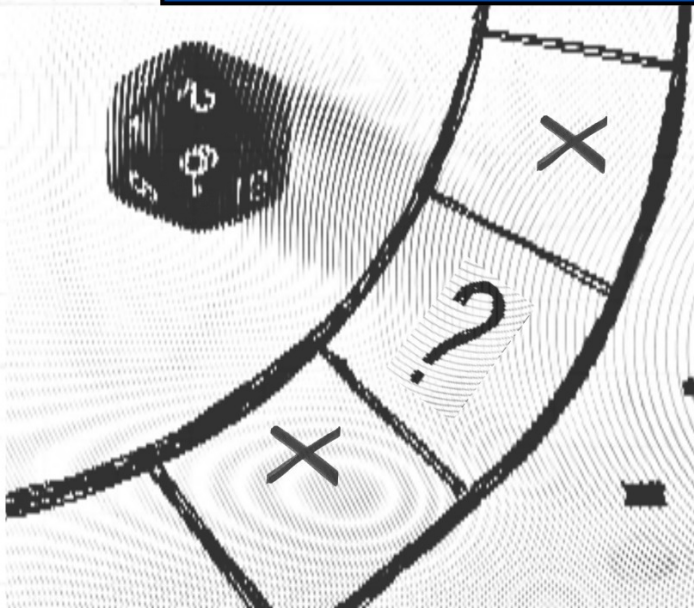




Campo da mediação teatral em construção, polisssemia do termo, uma virtualidade de que se atualiza em muitos contextos. ampo da mediação – fugir da lógica da falta e propor diálogo, percursos autorais dos

Casa 2

Jogamos os dados que temos e iniciamos a trilha do projetos de mediação



ampo da mediação – fugir da lógica da falta e propor diálogo, percursos autorais dos espectadores.

CASA 2 – JOGAMOS OS DADOS QUE TEMOS E INICIAMOS A TRILHA DO PROJETO DE MEDIAÇÃO

As sacudidelas das experiências dos episódios fundadores que trouxeram desestabilizações daquilo que se torna cristalizado no dia a dia da escola, aguçaram minha vontade de seguir promovendo os encontros no entra e sai e no vaivém de estudantes, conversas e espetáculos.

A formulação de um projeto para o Programa Unificado de Bolsas da USP era a oportunidade de começar a caminhada na trilha dessa investigação no campo da mediação teatral, agora, de forma intencional, e o primeiro passo foi sua escrita, que sacudiu referências que estavam empoeiradas desde minha graduação em artes cênicas.

2.1 COM OS PRIMEIROS PASSOS NA TRILHA, SOBE UMA NUVEM DE REFERÊNCIAS!

Com a chegada do primeiro grupo de bolsistas estudantes do CAC, como um dia eu fui, a caminhada pelo campo da mediação teatral passou a ser coletiva. Por isso, neste e nos próximos capítulos, em alguns momentos a primeira pessoa do singular será a minha voz e em outros, o “nós” representará a caminhada em bando – às vezes dois, às vezes seis, às vezes mais.

No início da jornada, nenhum dos cinco estudantes que integraram a primeira equipe tinha experiências anteriores com projetos de mediação ou docência na educação formal e o receio de se movimentar por zonas desconhecidas era misturado com uma curiosidade pelos novos territórios: a escola, a aula de teatro curricular, além das ações e processos envolvidos em um projeto de mediação.

[mediação] Foi um tema que eu tinha ouvido falar muito pouco. A [professora] Malu [Pupo, do CAC-ECA-USP] tinha falado um pouco anteriormente, por conta de uma Iniciação Científica, mas era um tema que já me instigava, eu sabia que era uma coisa ali que eu achava importante saber o que era: isso da formação do espectador e desse diálogo com a escola. Eu acho que tinha os momentos de a gente estar meio perdido assim também. No início [do projeto] eu acho que a gente sofreu mais com essa coisa de estar perdido, de não entender que raio que é essa coisa de mediação (risos) (RICCI, 2020, informação verbal).

Então, como entrei muito mais nisso de supetão em relação às pessoas que já estavam fazendo a matéria de Metodologia [do Ensino das Artes Cênicas

no CAC-ECA-USP], eu entrei mais com a expectativa de ter esse contato com a escola e aprender mesmo, porque mediação teatral era algo que eu nunca tinha ouvido falar. Nunca tinha ouvido falar de mediação teatral até a entrada no projeto. Tanto que uma das expectativas, além desta do contato com a escola, com o ambiente escolar, vivenciar essa experiência, era aprender sobre mediação teatral (CAMELO, 2020, informação verbal).

Eu não sei o que eu esperava, porque, até então, eu não sabia direito nem um pouco sobre o que era o foco do projeto, eu não entendia nada de mediação, eu achava uma palavra completamente esquisita e o que me chamou atenção, na época, foi ser um projeto da [professora] Malu [Pupo], que é da licenciatura [do CAC-ECA-USP]. Na época, eu estava no segundo ano, eu nem tinha iniciado a licenciatura ainda, daí eu falei “ah vou tentar entrar nesse projeto” porque tinha bastante vaga no primeiro ano, então isso me levou para o projeto, mas eu entrei de olhos fechados mesmo, sem saber muita coisa. Eu sabia que era um projeto em escola e sabia que tinha a ver com a licenciatura (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Passamos a desbravar a noção de mediação, marcada por uma variedade de práticas, lançando olhares para essa multiplicidade de paisagens em busca de pontos de referência para nossa trilha.

Mediação teatral é um campo de pesquisa em construção, cujas origens remetem à noção de política cultural, “que ganha força na França no pós-guerra” (PUPO, 2015, p. 132) com a criação do Ministério da Cultura. A principal missão do Ministério passa ser a implementação da política de *democratização cultural*, que visa promover a todas as classes sociais o acesso aos bens culturais e oportunizando o contato direto entre público e as obras, a fim de gerar “impactos de ordem estética” (PUPO, 2015, p. 133). Essa proposta contava com um considerável orçamento e rejeitava qualquer tipo intervenção pedagógica.

Após algumas décadas dessa política cultural, fica evidente que a ampliação da oferta cultural não se traduz no incremento da frequência aos espaços onde acontece esse contato direto com a arte e nos anos 70 essa política passa a ser questionada. Emerge, então, a necessidade de uma atuação “mais incisiva” (PUPO, 2015, p. 134) e começam a surgir propostas que focalizam e agem no momento do encontro do público com a arte. Aos poucos, a noção de mediação artística se estabelece como “uma ação deliberada que tenha em vista efetivar a intermediação entre indivíduo e a criação artística” (PUPO, 2015, p. 135).

O termo mediação teatral tem sua origem nas propostas de animação teatral fomentadas por grupos de teatro nas décadas de 1960 e 1970, mas ganha força na França e na Bélgica a partir da década de 1990. Essas trupes visitavam escolas e propunham atividades como estratégia para responder ao esvaziamento das salas

de espetáculo. As animações abrangiam atividades de iniciação teatral, além de propostas de leitura e debates sobre os espetáculos assistidos (DESGRANGES, 2010).

Com essas iniciativas, abre-se o campo para a investigação de ações realizadas anterior ou posteriormente ao espetáculo. Nas décadas seguintes, desenvolve-se a crítica a propostas escolarizantes ou pedagogizantes que caracterizavam algumas propostas de animação e surgem instituições que se debruçam a pesquisar de forma mais abrangente procedimentos que visam a formação de espectadores, a “qualificação da relação do espectador com a obra” (DESGRANGES, 2003, p. 65).

Atualmente, o termo mediação teatral recobre um “amplo espectro” (PUPO, 2012, p. 11) de práticas, sendo difícil defini-lo com precisão. Buscamos, então, nos aproximar dos postulados por Desgranges (2008), visto que, para ele, a mediação teatral pode ser compreendida “no âmbito de projetos que visem a formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico quanto o acesso linguístico” (p. 76).

Essas foram nossas primeiras pistas para disparar o projeto “Construir pontes”: viabilizar o acesso físico de crianças e jovens, estudantes da Escola de Aplicação, a espetáculos cênicos e conceber atividades anteriores e posteriores à expectativa que oportunizassem o acesso linguístico, propostas que se tornassem convites para aventurar-se no diálogo com as obras e sobre as obras (PUPO, 2017).

Na empreitada de oportunizar o acesso físico às obras, gerenciávamos várias iniciativas ligadas à facilitação delas em termos materiais (PUPO, 2011, p. 114). Nosso objetivo era oportunizar o encontro entre estudantes e obras. Em uma sociedade desigual como a nossa, há pessoas que não usufruem desse direito ao acesso, e essa é uma importante barreira a superar.

Os resultados de uma pesquisa IBOPE⁹ realizada no final de 2017 na cidade de São Paulo, período que corresponde à vigência de uma das edições da PUB, mostram uma baixa frequência a espetáculos teatrais. A pesquisa foi feita levando em consideração dados de raça, renda familiar, critério socioeconômico no Brasil,

⁹ IBOPE Inteligência. Pesquisa de opinião pública. **Viver em São Paulo – Hábitos Culturais**. São Paulo, 2017. Disponível em:

https://www.nossasaopaulo.org.br/pesquisas/viver_em_sp_cultura_2018_completa.pdf
. Acesso em: 13 jul. 2021.

escolaridade, sexo, idade e religião e região onde viviam as 800 pessoas entrevistadas.

Segundo os dados de frequência ao teatro, do total de 800 pessoas entrevistadas, 59% não frequentou teatros, 17% frequentaram uma vez por ano.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com pessoas adultas, com faixa etária diferente da que é atendida pelo projeto PUB na Escola de Aplicação, podemos observar que no recorte por idade da pesquisa IBOPE – de 16 a 24 anos – recobrando os anos finais do Ensino Médio, 50% dos respondentes afirmaram que não frequentaram teatros e 20% responderam que frequentaram apenas uma vez por ano.

De forma geral, os resultados da pesquisa não trazem grandes novidades. Em linhas gerais, a frequência ao teatro é baixa e se relaciona com os seguintes marcadores: nível de escolaridade, renda, raça e região da cidade onde a pessoa reside. Quanto maior a renda e nível de escolaridade, maior a frequência. Pessoas autodeclaradas pretas e pardas o frequentam menos. Com relação à localização, a pesquisa mostra níveis mais baixos de frequência nas regiões norte, sul e leste da cidade.

A Escola de Aplicação é uma escola pública marcada pela heterogeneidade, com ingresso via sorteio. Dois terços das vagas são ocupadas por filhos de servidoras/es da Universidade, mas a proporção é desigual: a maior parte dos estudantes é filho/a de funcionário/a e a renda e a escolaridade das famílias é bastante diversificada, pois há funcionários de nível básico, técnico e superior.

Um terço das vagas é preenchido por estudantes filhos de pais e mães não vinculados à Universidade, nesses casos, a renda e a escolaridade é ainda mais variável. Com relação à região, também não há homogeneidade, pois embora a USP esteja localizada na região oeste da cidade, a Escola de Aplicação não é uma escola de bairro, muitos estudantes vêm de outras regiões da cidade e mesmo de outros municípios da região metropolitana de São Paulo. Segundo o Plano Escolar (2020, p. 24) “os alunos provenientes de famílias de baixa renda recebem auxílio financeiro” através de bolsas concedidas pela Superintendência de Assistência Social da Universidade (SAS) de acordo com a avaliação socioeconômica realizada pelo setor

Ainda segundo o Plano Escolar:

Em 2017, 91 alunos receberam alguma bolsa de assistência escolar, o que lhes assegurou plena participação nas atividades da escola. Foram concedidas 61 bolsas de material escolar, 44 bolsas de atividades didáticas (alimentação, hospedagem e ingressos em saídas de estudo e estudos do meio), 78 bolsas de alimentação para refeição no Restaurante SAS, 43 bolsas para lanche na cantina escolar e 34 bolsas de uniforme escolar (03 camisetas para cada aluno). A restrição orçamentária da Universidade também impactou a verba destinada aos alunos bolsistas, não sendo possível manter, em 2018, a mesma assistência oferecida aos alunos em anos anteriores. A alocação de verbas para essa finalidade foi reativada em 2019, e, em 2020, 118 famílias solicitaram bolsas, tendo sido distribuídas: 96 bolsas-alimentação (almoço SAS); 56 bolsas para realização de atividades didáticas; e 57 bolsas para materiais escolares (2020, p. 24).

Por esses dados podemos verificar que, em 2020 cerca de 16% das famílias que compõem a comunidade escolar, solicitaram algum auxílio à Universidade.

A partir desses dados, podemos inferir que a frequência ao teatro é bastante variável entre os estudantes da escola. Trabalho na Escola de Aplicação desde o final de 2010 e, durante esses anos, em muitas ocasiões perguntei às minhas turmas no início do ano se tinham assistido a algum espetáculo cênico. A maioria respondia negativamente, trazendo na memória, experiências como espectador ainda na infância com a família ou com a escola. Durante as entrevistas/conversas enviamos questionários¹⁰ a 21 estudantes do Ensino Médio ou recém concluintes que participaram das atividades do projeto PUB entre 2016 e 2019, quando cursavam o Ensino Fundamental ou Médio.

Os estudantes do 3ºEM em 2020 participaram dos projetos em 2016, 2018 e 2019 quando ainda cursavam as aulas de teatro no 8º ano do Ensino Fundamental e os dois primeiros anos do Ensino Médio. Já os estudantes egressos do Ensino Médio participaram do projeto em 2017 e 2018, quando cursavam as aulas de teatro no Ensino Médio.

Uma das questões feitas aos entrevistados foi se o estudante tinha frequentado teatro antes de participar nas saídas ao teatro promovidas pelo projeto PUB. A maioria das pessoas (15 respostas, cerca de 70% do total) afirmou que teve experiências pontuais (de uma a três) como espectador de teatro com saídas organizadas pela Escola de Aplicação (ou outras escolas pelas quais passaram)

¹⁰ Estavam previstas entrevistas com estudantes do Ensino Fundamental e Médio no início de 2020. Contudo, a emergência sanitária e decretação da quarentena em março de 2020, em decorrência da pandemia do Coronavírus, exigiu que houvesse uma adaptação: envio de questionários para os estudantes de forma online. Parte das entrevistas foi realizada presencialmente e parte dos estudantes respondeu ao questionário. A amostragem – 21 entrevistas ou questionários representam cerca de 26% dos estudantes que participaram das atividades no mesmo período.

e/ou com as famílias, sobretudo na infância. Com as famílias, os espetáculos mencionados, em sua maioria, eram baseados em versões teatrais de contos de fada ou animações da Disney.

Duas estudantes comentaram experiências pontuais de frequência ao teatro já na adolescência. Ambas citaram espetáculos musicais de grande sucesso na cidade de São Paulo. Um estudante contou uma experiência marcante ao ver um espetáculo de improviso com sua mãe, quando já era adolescente.

Apenas três estudantes trouxeram relatos de uma ida mais frequente ao teatro, antes da participação no projeto, experiências, em sua maioria, atreladas a instituições, projetos ou cursos.

Fui [ao teatro] quando era pequena (cerca de 5 anos, pela primeira vez), com os meus pais, irmã, primas, tio e tias. Mais tarde, com cerca de 8/9 anos, fui no Teatro através de uma ONG que eu participava, na qual recebia ingressos para que os participantes da ONG fossem e tivessem a oportunidade conhecer o teatro (pois muitos de nós não tinham condições de comprar um ingresso e ir). Com essa ONG fui cerca de 7 vezes ao Teatro na qual uma delas foi um espetáculo repetido (e que foi incrível). Nessa ONG havia oficinas, dentre as quais uma delas era o Teatro. Então dentro da própria ONG vi peças. As outras vezes que fui, foram com a Escola de Aplicação FEUSP, desde que estou na escola (4º ano). (M.C.¹¹, estudante do 3ºEM em 2020, informação verbal).

Eu já tinha ido no teatro com o grupo que eu fazia, de [montagem de] peças [teatrais]. E com o meu curso [de atriz] mesmo, profissionalizante, a gente já foi ao teatro várias vezes. Com a minha família também, mas nunca foi com muita frequência e eu não sou habituada a ir ao teatro sempre. Mas, geralmente ia nessa época que eu estava fazendo o curso e um pouco depois do curso. (G. M., estudante do 3ºEM em 2020, informação verbal).

Quando eu era mais novo, meus pais me levavam em apresentações teatrais que ocorriam no Shopping Continental entre 2007 – 2008 (atualmente não há mais esse espaço para teatro no shopping). Uma vez [fui ao teatro] no CÉU Butantã com a escola, em que vi espetáculo e, também, participei (como ator) de uma peça no mesmo local com a turma de teatro da escola EMEF Gal Euclides de Oliveira, em 2015. Em dezembro de 2019 fui com meu amigo no CEU Jaguaré assistir "Memórias, Cantos e Encantos" (em que nossa professora de teatro, Silvia, estava atuando). O espetáculo era sobre o Jaguaré de "antigamente", com cantos [como] "Se essa rua fosse minha" e atividades que interagiam muito com o público e para lembrar de como era o Bairro Jaguaré. (L. I., ex-aluno da E.A., informação verbal).

Apenas uma estudante relatou experiências de frequência mais continuadas. É importante ressaltar que a aluna comentou isso em sua entrevista, que sua mãe é atriz:

¹¹ Os nomes dos/das estudantes entrevistados/as foram omitidos.

Já fui muitas vezes ao teatro, desde muito nova minha mãe sempre me deixou bem imersa ao mundo artístico me levando em muitas peças de teatro e demais exposições artísticas, assim tomei gosto muito cedo pela arte em geral e passei a buscar sozinha por peças e demais exposições na cidade, procuro me manter atualizada vendo a programação de teatros grandes como o Tuca, por exemplo, e também, de demais centros culturais como o SESC, faz muita falta não participar dessas atividades culturais (M.M. ex-aluna da E.A., informação verbal).

Duas jovens responderam que somente foram ao teatro com a EA na vigência dos projetos PUB, quando ingressaram na Escola de Aplicação; uma delas ingressou no final do Ensino Fundamental e outra no início do Ensino Médio. Ambas foram sorteadas em vagas remanescentes (oriundas de transferências ou reprovação de estudantes matriculados na escola).

Uma dessas jovens, N. M., ex-aluna que morava muito longe da escola, em uma região periférica de um município da Grande São Paulo, declarou:



Antes de entrar na Aplicação [eu] não [havia frequentado teatro]. Como eu entrei na Aplicação no primeiro ano do [Ensino] Médio, até os meus 15 ou 16 anos eu nunca tinha ido em teatro, nem em apresentação de dança nem nada. No máximo, o contato que a gente tinha com a arte era mais ou menos aquele povo que fica na rua e tudo mais, só que também é só dando uma olhada. Quando eu entrei na Aplicação foi bem interessante, eu tentava ir em todas as saídas praticamente. Ah, vai ter uma coisa de tarde! Vamos lá! Porque era uma coisa assim, legal. Eu até pensava antes em entrar nas [Artes] Cênicas e tudo mais. Foi uma experiência bem bacana para mim. Foi bem legal (informação verbal).

Pela diversidade de respostas percebe-se que há uma disparidade de experiências entre os estudantes e uma forte presença das instituições e projetos como agentes mobilizadores do acesso físico aos espetáculos.

Embora uma análise mais detida da relação entre escolaridade, região, raça e renda e a frequência ao teatro por parte desses jovens não seja o foco dessa pesquisa, é importante ressaltar que há uma correspondência com os resultados da pesquisa IBOPE de 2017: os jovens oriundos de famílias com menor escolaridade e renda afirmaram frequentar menos o teatro e as duas jovens que tiveram experiências como espectadoras apenas através das ações dos projetos PUB são negras, o que revela a importância deste projeto na perspectiva de vencer as barreiras do acesso físico no contexto da Escola de Aplicação.

A resposta de uma das jovens entrevistadas, ao ser perguntada sobre a relevância das saídas evidencia a percepção das diferentes oportunidades, a depender dos contextos dos diferentes estudantes:

Tive um ótimo sentimento ao participar das atividades de saída teatrais, talvez seja pela minha aproximação e interesse anterior por esse meio, mas sempre ia empolgada para essas saídas e analisava com muita atenção os aspectos gerais, tantos dos ambientes quanto das próprias peças. Além disso apesar de não ser meu caso, acredito que essas saídas sejam de extrema importância para a criação de oportunidade de acesso de alguns alunos, que não tiveram os mesmos incentivos que eu, a esse ambiente mais artístico (M.M. ex-aluna da E.A., informação verbal).

Além de assistir espetáculos, as ações dos projetos PUB oportunizaram a esses jovens a ocupação de outros espaços da cidade, como relata L.C., ex-aluno da escola:



Eu começo a perceber coisas que eu tive no Ensino Médio que eu não valorizava ou não percebia tanto, não notava tanto, que começam a fazer muito sentido para mim. Além disso, além do desenvolvimento de habilidades, eu acho que a interação social, a possibilidade de acesso à cultura, que é fundamental nos tempos que a gente vive hoje, onde está sendo limitada de uma forma grotesca e tá sendo censurada de uma forma bizarra para não dizer outras palavras...Eu acho que, nesse sentido, o acesso à cultura é fundamental e, promovido pela escola, ainda mais. E é isso, eu acho que também tem a apropriação do espaço escolar, a apropriação do espaço da cidade também porque eu acho que a maioria das saídas não foi nem dentro da USP. Então eu acho que se apropriar do espaço da cidade, se apropriar dos espaços de cultura da cidade é muito importante. Eu acho que isso exercita a cidadania e é fundamental os alunos perceberem a importância disso para formação de cidadão deles. Então acho que reconhecer que a cidade oferece diversos recursos, que eles podem ser aproveitados por todos e, enfim, promover isso, é muito importante por todos os órgãos, não só instâncias educacionais, por exemplo universidade e escola, mas por todo mundo, né? (informação verbal).

Nesta perspectiva de conhecer e ocupar os espaços da cidade, Adga Sardeberg traz o conceito de cidade educadora que “como o de comunidades de aprendizagem, parte do pressuposto de que nenhuma instituição é capaz de responder isoladamente aos desafios do desenvolvimento integral de suas crianças e adolescentes” (2011, p. 20).

A ida ao teatro, para algumas crianças e jovens, era a oportunidade de caminhar por outros lugares do campus universitário, andar pela primeira vez de metrô ou a pé pelo centro da cidade; conhecer diversos locais, ou seja, a própria ida e volta eram momentos de descobertas e interação tendo “o meio como agente e conteúdo da educação” (VILLAR *apud* SARDEBERG, 2011, p. 20). Alguns

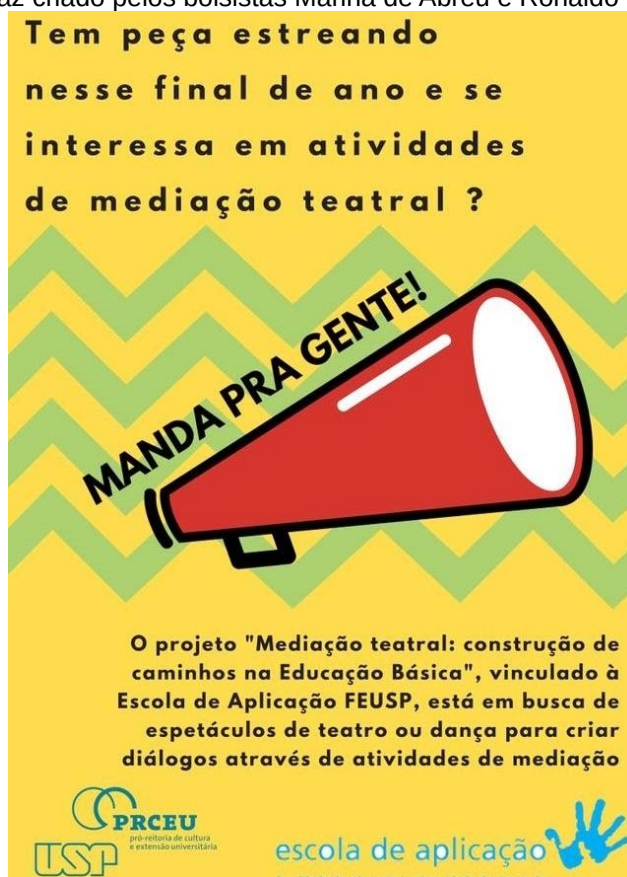
estudantes se surpreendiam com a inexperiência de outros, sobretudo já cursando o Ensino Médio, em circular pela cidade utilizando o transporte público.

Conhecer equipamentos culturais da cidade e apresentá-los como possibilidade de frequência também marcou as ações do projeto: lembro-me da surpresa de um grupo de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ao conhecer a história do Tendal da Lapa, espaço cultural situado no bairro da Lapa, construído para ser um matadouro ou o encantamento de estudantes do Ensino Médio ao caminhar pelos espaços do Centro Cultural São Paulo, vislumbrando a pluralidade de atividades desenvolvidas por seus frequentadores habituais, que ocupavam o espaço para estudar, trabalhar ou ensaiar coreografias.

Para oportunizar essas experiências, muitas ações e encaminhamentos eram necessários. Um primeiro passo era acompanhar a oferta de espetáculos cênicos, algo nem sempre fácil fazer de realizar em meio a tantas demandas na rotina escolar. Essa responsabilidade era dividida entre os bolsistas e eu. Ficávamos atentos ao andamento e resultados de editais públicos de estímulo à produção cênica, que, poderiam resultar em apresentações gratuitas. Também consultávamos, de tempos em tempos, a programação de espetáculos cênicos na cidade, os meios de comunicação online lendo as sinopses e algumas críticas.

Os bolsistas também tinham a incumbência de acompanhar a produção cênica realizada no interior do CAC-ECA-USP: a previsão e o andamento dos trabalhos de conclusão de curso ou produções realizadas nas disciplinas ou grupos de trabalho. Um artifício criado para essa demanda foi a divulgação dos projetos pelas redes sociais:

Figura 3 – Cartaz criado pelos bolsistas Marina de Abreu e Ronaldo Fogaça em 2017



Fonte: Ronaldo Fogaça

Os critérios para a seleção dos espetáculos eram estabelecidos no processo, levando em consideração nossos anseios por ampliar o repertório estético e artístico de crianças e jovens, a faixa etária dos grupos que poderiam participar da saída e a viabilidade da produção dessa saída.

Buscávamos espetáculos com estéticas e temáticas variadas e que fossem trabalhos com qualidade artística e técnica. Tínhamos a certeza de que a aferição dessas propriedades é um processo calcado em percepções e interpretações bastante subjetivas e, portanto, singulares, contudo alguns parâmetros nos orientavam em nossas constantes discussões: a tentativa de fugir de espetáculos que trouxessem construções estereotipadas, escolarizantes ou moralizantes, e o interesse por obras que apresentassem concepções instigantes na dramaturgia e/ou encenação.

No campo temático, não havia assuntos ou gêneros a ser priorizados, mas havia sempre nas aulas a tentativa de acionar uma escuta sensível das subjetividades de crianças e jovens, a fim de detectar possíveis zonas de interesse e

curiosidade. Nessa perspectiva, ficou patente, no decurso das edições do projeto que, embora houvesse uma oferta relativamente restrita de bons espetáculos infantis – a esse respeito, infelizmente, a pesquisa da professora Maria Lúcia Pupo, registrada no livro *Reino da Desigualdade* (1991) ainda é bastante atual em muitos casos – encontrar espetáculos para os adolescentes e jovens também não era tarefa fácil, pois a oferta é ainda menor e a maior parte dos espetáculos ou cenas produzidas no CAC-ECA-USP eram concebidos para o público adulto, sendo a classificação indicativa mais um elemento a considerar. Todavia, essa discussão sobre fronteiras etárias nas artes da cena, embora muito estimulante, foge do escopo dessa pesquisa.

Sempre que possível, assistíamos aos espetáculos ou a trechos deles disponíveis em vídeo, pesquisávamos materiais disponibilizados pelos grupos como cadernos de direção, dramaturgia ou imagens de referência a fim de conhecer um pouco mais a pesquisa artística e estética do grupo, conversávamos com alguém que integrava a equipe de criação. Essa aproximação, que incluía muitas trocas de mensagens e, em alguns casos, reuniões, era importante para que tivéssemos condições de conhecer a obra e obter informações que poderiam nos indicar se a parceria com o projeto de mediação era viável, pois a seleção dos espetáculos tornava-se ainda mais complicada pelas inúmeras limitações impostas pela (falta de) estrutura e financiamento do projeto. Houve alguns espetáculos pelos quais tínhamos grande interesse, mas que não eram viáveis para nosso contexto.

A ausência de orçamento (as únicas verbas eram as bolsas dos estudantes de graduação) implicava no repasse do valor do ingresso e transporte na íntegra para as famílias e como não era possível antever a seleção dos espetáculos com meses de antecedência, não havia garantias de que esses valores poderiam ser custeados pela Universidade no caso dos alunos da Escola de Aplicação que eram bolsistas. Dessa forma, o preço do ingresso (gratuidade ou valores módicos) e proximidade dos locais de apresentação eram fatores incontornáveis para seleção dos espetáculos.

Outro elemento a equacionar era o dia e horário do evento, pois a maior parte dos alunos de teatro (participantes das ações do projeto) cursavam o Ensino Fundamental II e Médio e estudavam no período da manhã, entretanto a maior parte da oferta das apresentações ocorria no período da tarde, o que implicava organizar uma logística de alimentação e guarda de materiais, pois a Escola de Aplicação não

é uma escola de bairro e não oferece merenda¹². O tempo para o almoço no Restaurante Universitário era um elemento importante a considerar, bem como o horário de retorno para a escola, após a saída para ver o espetáculo, pois para muitos estudantes, isso implicava em permanecer o dia todo em atividade e cruzar a cidade de São Paulo no horário de rush.

Muitos estudantes do Ensino Médio também tinham dificuldades para acompanhar atividades fora do horário das aulas, por conta de outros cursos ou trabalho, como vemos na fala da estudante do 3º ano do EM em 2020 G.A:

Bom, eu não posso ir em todas as saídas. Eu tento ir em todas, mas eu trabalho. Mas sempre procuro ir e quando eu vou, eu tento guardar essa memória daqueles artistas, como eles apresentam seu trabalho (informação verbal).

O dia e horário das saídas também precisavam ser cotejados com os horários de aulas e outras atividades escolares, a fim de termos um número suficiente de adultos para acompanhar o grupo de crianças e jovens na saída.

O número de adultos dependia da faixa etária e do tipo de transporte escolhido: com as turmas do Ensino Fundamental I e II, só tínhamos autorização da gestão escolar para realizar saídas utilizando ônibus fretado ou a pé no campus universitário e o número de adultos acompanhantes variava de acordo com a idade dos alunos e a presença de estudantes público-alvo da educação especial, que precisavam, muitas vezes, de uma supervisão mais próxima.

No caso do Ensino Médio, podíamos realizar saídas utilizando o transporte público para saídas externas ao campus, o que barateava muito o custo, mas implicava na necessidade de um número maior de adultos acompanhantes. Numa época em a falta professores e funcionários na escola é uma realidade, a saída não poderia defalcar as atividades da instituição, então viabilizá-la era um grande quebra cabeça.

Não enfrentamos, contudo, entraves ou questionamentos da gestão escolar em relação às escolhas dos espetáculos e tampouco da época em que ocorriam as saídas, como relatam outros pesquisadores/as do campo da mediação teatral que realizaram ações em escolas públicas, como Martha Moraes (2019) e Glauber Abreu

¹² A escola possui uma cantina, mas não oferece merenda aos estudantes. Merenda escolar é um direito assegurado pela Constituição e regulamentado pela Lei nº 11.947 de 2009. A Associação de Pais e Mestres da Escola de Aplicação entrou com um Ação civil pública contra a Universidade pelo direito à merenda em 2016, que segue correndo na justiça.

(2015). Nunca foi necessário justificar a relevância das ações realizadas no âmbito do projeto PUB para a formação dos alunos e alunas da escola, já que a noção de que o conhecimento e a aprendizagem se dão pela circulação de saberes e a ocorrência de saídas para estudos nas diferentes disciplinas são previstos no Plano Escolar e fazem parte do cotidiano da EA. Além disso, o respeito à autonomia do trabalho docente e a confiança na equipe de professores por parte da gestão apoiava a promoção dessas atividades.

Contudo, a redução quadro funcional também impactava no trabalho miúdo, quase invisível (quando bem feito) na organização das saídas. Tarefas como controle de pagamentos, comunicados e autorizações; conferência do uso do uniforme e documentos; organização de embarque e desembarque, entre outras, que deveriam ser compartilhadas com a gestão, acabavam ficando sob minha responsabilidade com o apoio da equipe de bolsistas, porque não havia outras pessoas disponíveis e se não assumíssemos também essas tarefas, as ações do projeto não teriam como ocorrer.

A possibilidade de assistir espetáculos produzidos e apresentados nos espaços do CAC-ECA-USP resolvia as questões de transporte e gratuidade dos ingressos, mas os desafios permaneciam substanciais para efetivar a parceria, já que em alguns casos, quando conseguíamos ver um ensaio, era numa data já muito muito próxima a da estreia e não havia tempo hábil de organizar a logística da saída, além disso, a disponibilidade dos espaços de apresentação do departamento (utilizado para as aulas da graduação e pós) era algo a considerar.

Os espetáculos produzidos no CAC-ECA-USP também traziam vantagens, pois, de uma forma geral, havia uma abertura maior dos grupos para que pudéssemos conhecer os bastidores e os processos de criação, dada a proximidade dos bolsistas PUB com artistas e integrantes da produção, também estudantes na mesma faculdade.

O fato de os ensaios ocorrerem no CAC também facilitava essas trocas, pois trabalhando apenas 10 horas semanais e sem verba para produção, circular pela cidade para assistir ensaios ou realizar reuniões era complicado.

Com todas essas limitações, muitas vezes a escolha dos espetáculos era inexistente e articulávamos as saídas possíveis, mesmo que, muitas vezes as obras cênicas não nos tocassem como espectadores, o que não significava que naturalizávamos as condições precárias. Pelo contrário, ao nos depararmos com

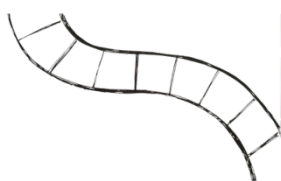
espetáculos selecionados mais pela viabilidade do que pelo interesse artístico, nosso esforço era escavar as possibilidades de potencializar a experiência como um todo.

Em um artigo sobre o Projeto Formação de Público, Flávio Desgranges descreve o trabalho voltado para o acesso físico aos espetáculos como a “hercúlea tarefa de organizar uma complicada logística” (2008, p. 77). No nosso caso, o trabalho gigantesco, era executado por uma equipe muito restrita – que variou de seis a duas pessoas – responsável concomitantemente pela concepção das propostas voltadas para o acesso linguístico, que veremos à frente.

Muitas eram as reuniões, listas, ligações e trocas de mensagens, mas o alvoroço para a abertura dos portões da escola certamente compensava. Sair da escola sempre foi algo muito festejado entre os alunos e ao longo do percurso até o local de apresentação ou no retorno para a escola, entre alertas para atenção ao atravessar a rua, escolha dos assentos no ônibus e entrada no espaço escuro do teatro, partilha de percepções já circulavam.

Quando a gente ia e voltava das apresentações que a gente assistia, era superlegal porque a gente se conectava. Os alunos mesmos, como os professores. Era superlegal, era uma atividade totalmente diferente da gente ter em classe, eu acho. E a gente conseguia trocar muito mais energia (E.D., estudante do 3ºEM e 2020, informação verbal).

As saídas eram o máximo. Na ida, não fazia ideia de como seriam os espetáculos, apesar dos temas, pois alguns eram “misteriosos”, e na volta eu ficava sempre bobo porque curtia demais, superava minhas expectativas como espectador (L. I., ex-aluno da EA, informação verbal).



Eu gostava muito de teatro e sempre quando tinha saídas tentava ir em quase todas, creio que todos que faziam esse curso gostavam muito pelo fato de ser uma atividade fora e com colegas, acho que uma das melhores partes era a ida porque tinha a parte das “brincadeiras” no ônibus ou metrô, e claro a chegada em ver a apresentação (S. R., ex-aluna da EA, informação verbal).

Todas as saídas foram muito divertidas. A caminho do espetáculo sempre ficava ansiosa pois não sabia como seria e do que se trataria a peça, e na volta sempre era legal pois ficávamos comentando sobre o espetáculo e nos preparando pra realizar as atividades (N. A., ex-aluna da EA, informação verbal).

Acho que na volta da peça, eu acho que é muito mais interessante porque tudo que você estava pensando antes, você já tem alguma resposta porque dentro da peça já te responde. Tipo, será que vai ser legal a peça? E você sai e você “nossa foi muito legal a peça” e eu acho que o mais interessante da volta é você poder bolar várias hipóteses e lembrar muitas cenas e comentar na profundidade ou na superficialidade delas com os amigos e falar “nossa naquele momento lá que eu vi tal coisa acontecendo... eu adorei o jeito que eles se vestiam...” Então eu acho que tem uma

oportunidade de interação e compartilhamento de emoções, de sensações, de percepções, vivências. Eu acho que isso é muito positivo em todos os sentidos porque.... não sei... tem uma peça, que tem uns tipos de peça com uma crítica social muito pesada assim. E aí você volta como seu amigo e ele vive uma realidade muito diferente da sua e eu acho que é isso no teatro, ele permite você se conectar com a peça individualmente de um jeito muito diferente de todo mundo, né (L.C. ex-aluno da E.A., informação verbal).

Os relatos das interações entre os estudantes, que trocavam impressões e leituras e percebiam o surgimento de leituras singulares dos espetáculos na volta para a escola, nos indicam que adentramos no plano do acesso simbólico (DESGRANGES, 2003, 2008, 2010; KOUDELA, 2010), na relação de espectador com a obra cênica.

Esse era um importante foco de investigação nas diversas edições dos projetos PUB e, também, é desta pesquisa, inventar e problematizar propostas que contribuíssem para a formação de espectadores.

O acesso simbólico “opera nos terrenos da linguagem” (DESGRANGES, 2008, p. 76), e tem no horizonte, a “conquista da autonomia crítica e criativa” (ibidem) de espectadores. Essa conquista é processual e pode envolver uma gama de dinâmicas e procedimentos que mobilizam o desenvolvimento da capacidade de leitura das obras em suas “múltiplas dimensões formais e interpretativas” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 123). As ações voltadas para o acesso simbólico marcam a diferença entre um projeto de formação de público, que visa o incremento da frequência ao teatro para um projeto de formação de espectadores, que visa a constituição de um processo educativo.

Vimos no primeiro capítulo que a acepção de aprendizagem tendo a invenção como problema, não decorre por acúmulo ou aquisição e nessa mesma perspectiva, o acesso simbólico não se dá pela aquisição ou transmissão de informações sobre a peça, artistas envolvidos ou processo de criação, mas constitui-se num “percurso relacional” (DESGRANGES, 2008, p. 76) entre espectador e obra. Assim, a relação dialógica entre um espectador atento, ativo e criador e uma obra sempre aberta à atribuição de sentidos é premissa para o trabalho de quem será mediador, portanto, não há muitas certezas acerca dos contornos desses itinerários. Nessa perspectiva, ao trazer à tona diferentes palavras análogas à palavra acesso¹³, pode nos dar algumas pistas:

¹³ Palavras análogas a palavra acesso pesquisadas no dicionário analógico Aulete. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/analogico/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

- a) acesso análogo a aproximação: a ideia de avizinhamo pode nos dar pistas sobre possibilidade de trazer o espectador mais perto, para ver no detalhe, para ver por detrás das cortinas, para se achegar e se sentir acolhido a fim de realizar e compartilhar suas impressões, percepções e sensações suscitadas pela cena;
- b) acesso análogo a ímpeto ou violência: algo repentino que se dá num arroubo ou nos causa assombro, ou ainda que é turbulento. Essas palavras podem nos levar para outras possibilidades de relação entre espectadores e obras e podem nos indicar que as ações que mobilizam o acesso simbólico não se dão muitas vezes na quietude e que pode ser pela fervura que se fomentam os sentidos;
- c) acesso análogo a irregularidade: inconstâncias e incertezas fazem parte do percurso relacional promovido, não há linearidade, pois muitas vezes ele é atravessado por outras obras, por outras pessoas, por outros contextos;
- d) acesso análogo a melhoramento: aqui a ideia de conquista, de desenvolvimento se reafirma, englobando a ideia de “esforço para se efetivar” (DESGRANGES, 2008, p. 76). Ela é provavelmente a acepção que, talvez, primeiro nos chega ao pensar na palavra acesso, mas nas tentativas de promover atividades que objetivavam o acesso simbólico no interior dos projetos PUB, ficou evidente que não podíamos pensar na mediação teatral somente tendo esse significado como nosso acompanhante, pois o risco de agirmos na direção da lógica da falta, da explicação e da transmissão (ainda que mascaradas por dinâmicas participativas ou lúdicas), sobretudo por estarmos imersos na instituição escolar, seria enorme.

A mediação teatral, no âmbito do acesso simbólico não é suplemento ou remédio e não prepara as pessoas para serem espectadoras, elas já são espectadoras com condições plenas, mas é uma ação que visa um processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as ideias de Rancière apresentadas no livro *O mestre ignorante* acerca das relações pedagógicas emancipadoras ou embrutecedoras podem ser intercessoras no delineamento de princípios para as práticas. Rancière afirma que uma relação embrutecedora se fundamenta pelo “princípio da desigualdade de inteligências que busca instruir os ignorantes pelos sábios” (2017, p. 63). Haveria sempre uma distância entre aquele que sabe e aquele que não sabe e a tarefa do mestre seria eliminar essa desigualdade pela instrução que falta ao ignorante, porém ao eliminar essa distância, se cria outra pois há sempre algo que o sábio conhece, mas o ignorante não.

Numa perspectiva de educação emancipadora, “a confiança na capacidade intelectual de cada ser humano é enfatizada como o principal postulado da atuação docente” (PUPO, 2012, p. 232-3) e no contato com os objetos e elementos da cultura, os discípulos e o mestre, ambos sábios e ignorantes, fazem o conhecimento circular e se desenvolver.

Rancière retoma essas ideias na obra *O espectador emancipado*, reafirmando a capacidade de espectadores de atribuírem sentidos às obras e ressaltando a importância do dissenso como:

Uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência. E que toda situação é passível de ser fendida no interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação (RANCIÈRE, 2014, p. 48).

Assim, no plano do acesso simbólico, os encontros com entre mediadores e espectadores, chamados de sessões de mediação no projeto PUB, são criados para serem provocadores da inquietude do olhar. Os procedimentos utilizados (debates, rodas de conversa, jogos e propostas de criação artística) tem como horizonte a ideia da aprendizagem como cultivo das capacidades de cada espectador, no diálogo produtivo e criador a partir das propostas disparadas pelos mediadores, em “duelos de sentidos” (SOHSTEN, 2018), e invenção de novas obras, entre lances e contra lances (DESGRANGES, 2008) artísticos e discursivos.

As sessões de mediação ocorriam nas aulas de teatro antes e depois de os estudantes assistirem aos espetáculos. Nos inspiramos nas propostas das oficinas de desmontagem realizadas no Projeto Formação de Público realizado na cidade de São Paulo entre 2001 e 2004, cujas práticas foram analisadas por Flávio Desgranges (2003, 2006, 2008). As propostas, chamadas ensaios de desmontagem de preparação, quando ocorriam antes da apresentação e ensaios de desmontagem de prolongamento, quando ocorriam após eram concebidas pelas equipes de mediadores a partir de ângulos de ataque:

Vetores de análise para guiar os espectadores em sua leitura da cena – o que não significa fornecer uma análise previamente construída –, e sensibilizar a percepção dos participantes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena (DESGRANGES, 2008, p. 82).

O conceito de ângulos de ataque foi especialmente importante para que pudéssemos configurar as propostas realizadas na escola. No processo de avizinhamo com o espetáculo, além da nossa experiência de espectadores, vendo apresentações (o que nem sempre foi possível, infelizmente) e/ou ensaios, a obtenção de informações sobre o processo de criação (referências dos artistas, relatos de práticas realizadas, entre outros) era crucial para iniciarmos a concepção das sessões anteriores e posteriores ao espetáculo.

Nossas primeiras investidas, contudo, revelam que de modo clandestino ainda habitava em nós o mediador embrutecedor.

O primeiro espetáculo que nos propusemos a mediar em 2016 no semestre de estreia da primeira edição projeto PUB foi “Voar, um *musiclown*”. Eu e a bolsista Nina Ricci já tínhamos bastante proximidade com o espetáculo, ela por atuar na produção e eu por ter realizado uma saída com um grupo de 8º ano praticamente um ano antes.

Voar um *musiclown*:



É um espetáculo musical autoral para o público infanto-juvenil. Através da obra a Caravana Suspiro, grupo de teatro formado por discentes dos cursos de Artes Cênicas da USP, UNESP e INDAC propõe ao espectador uma reflexão acerca da perda da ludicidade no processo de crescimento - quando ocorrem significativas mudanças em que se deixa de lado a imaginação livre, o encantamento, o brincar, para responder às exigências sociais de um 'mundo adulto'.¹⁴

¹⁴ Texto de apresentação do espetáculo escrito pela Caravana Suspiro.

Para os demais bolsistas, o processo de discutir e trocar impressões sobre o espetáculo foi fundamental para estabelecermos os primeiros ângulos de ataque: linguagem do palhaço, triangulação¹⁵ e narração.

Partimos para a criação das sessões anteriores ao espetáculo e, embora elas fossem bastante calcadas em uma experimentação corporal com jogos e atividades baseados no treinamento que a Caravana Suspiro realizava para criar o espetáculo (a presença da bolsista Nina Ricci, integrante da companhia, foi essencial para que pudéssemos ter acesso a informações sobre o processo), nossa premissa era preparar os espectadores, como se os jogos ou atividades fossem importantes para facilitar a identificação da convenção teatral triangulação, bastante presente no trabalho de palhaço desenvolvido no espetáculo.

Outro trabalho realizado, também concebido na perspectiva da apresentação da linguagem do palhaço, foi a exibição de trechos de vídeos que serviram como inspiração e referência da Caravana Suspiro. Contudo, a apreciação desse material foi voltada muito mais para o reconhecimento dos recursos e técnicas utilizados, através das perguntas por nós formuladas, do que para a abertura de interpretações autônomas dos estudantes.

Após a ida ao CAC-ECA-USP, as sessões pós espetáculo foram organizadas também tendo em vista os ângulos de ataque. Dessa vez, propusemos um trabalho de apreciação e criação de figurinos, dado que a mudança na caracterização de espaço e personagens era um marco simbólico bastante importante na encenação: quando os habitantes de Ludicidade perdem seus narizes, sua forma de agir, suas roupas e penteados também se transformam – de coloridos passam a ser compostos por peças em preto e branco. Essa metamorfose para uma realidade sem cor, regrada e previsível aparece também no cenário.

¹⁵ Termo utilizado para determinar o tipo de relação (jogo de olhar) da dupla de clowns com a plateia, onde ocorre um movimento formando linhas imaginárias supostamente triangulares, como se fosse um jogo de bolas (jogo do foco ou da atenção). Um clown passa a bola para o outro e este último passa para o público, e o público, por sua vez, devolve a bola ao clown e assim sucessivamente. Informação disponível em: https://issuu.com/cayogomes/docs/a_linguagem_secreta_do_clown_-_ana_.

Figura 1 – Croquis de figurinos e cenário do espetáculo “Voar, um *musiclown*”

Fonte: Nina Ricci (2016)

Antes, contudo, de iniciarmos esse processo de criação a partir dos figurinos, abrimos um espaço na aula de teatro para conversar sobre a peça: a inexperiência da equipe de bolsistas em conduzir esse tipo de atividade foi evidente, pois para além dos muitos silêncios dos estudantes, que não se mostraram muito dispostos a conversar sobre o que viram, a maior parte das questões que tentavam quebrar o

gelo e sair do “gostei ou não gostei de...” iam na direção do reconhecimento das convenções, técnicas ou procedimentos apresentados nas sessões anteriores.

Quando essa discussão terminou, passamos para a próxima etapa, com a apresentação de croquis, uma breve discussão sobre os figurinos, novamente muito calcada no reconhecimento do que cada mudança “queria dizer” no espetáculo, para então propor a criação de figurinos utilizando papel, o momento no qual os estudantes mais se envolveram.

Nenhum de nós estava, ao menos conscientemente, conferindo a apreensão dos termos ou códigos utilizados ou mesmo a sua distribuição nos diferentes momentos do espetáculo. Mas, clandestinamente, essa dimensão do reconhecimento dos elementos da linguagem, sem tessitura com interpretações mais pessoais, era o que motivava as perguntas formuladas pelos bolsistas e que gerava mais respostas dos poucos estudantes que comentavam. Percebe-se também uma cisão entre os momentos de conversa sobre a peça ou sobre aquilo que se relaciona com ela e o momento de criação dos estudantes.

Aos poucos, conforme fomos ganhando mais tarimba e nos enfronhando na pesquisa de princípios e procedimentos para as sessões, essa sequência tão presente nas dinâmicas escolares – apresentação, exercício e verificação – deu lugar a outras formas de conceber e encaminhar as propostas, buscando acionar os diálogos com a cena e sobre a cena (PUPO, 2017) e promover efetivamente um processo no qual a leitura e a criação autorais fossem tecidas.

Nas experiências de mediação com o espetáculo “Voar, um *musiclown*” que tivemos em 2018, já podemos ver que, embora a estrutura das sessões anteriores e posteriores, vinculadas a ângulos de ataque ao espetáculo se mantenham, a tradução desses suportes já se dá de uma outra forma.

Passamos a encarar a noção de ângulos de ataque como sendo um dos vetores direcionados para nós, espectadores que vestem temporariamente a pele de mediadores, mapeando nossa interpretação singular daquele espetáculo. Nesse sentido, elencávamos uns ângulos de ataque, sabendo que a escolha era arbitrária e, portanto, deveria ser discutida, autoral e contingente e não os ângulos de ataque, escolhas despersonalizadas e oriundas do espetáculo apenas, como se isso fosse possível. Feitas as escolhas, buscávamos com os demais espectadores, desdobrar esses ângulos e não os apresentar como algo por nós já conhecido.

As sessões de mediação anteriores passam a ter a função de sensibilizar, de criar a curiosidade e a vontade de ver o espetáculo, assim, ideias de apresentar enigmas, mistérios, fiapos de história ou trechos do espetáculo tomam o lugar da ideia de preparação importante.

No caso do espetáculo “Voar, um *Musiclowm*”, em 2018 elegemos como ângulos a cidade, o rádio e o brincar como elementos ligados tanto à temática, quanto à linguagem do espetáculo e propusemos um procedimento que chamamos de “mediação em circuito”. Cada classe de 30 adolescentes foi dividida em três grupos de 10, nomeados com nomes de personagens do espetáculo: Grupo Conchita, Grupo Gingandi e Grupo Purghinha que realizava uma das atividades em um espaço diferente da escola (auditório, sala de música, e área externa da escola) com um dos mediadores (bolsistas Nina Ricci e Ronaldo Fogaça e professora Adriana). Ao final de cada atividade, havia um rodízio dos grupos, que seguiam para a próxima estação do circuito e, ao final da aula dobrada, todos haviam passado pelas três. Em cada estação, a ideia era criar a curiosidade, apresentar algo do espetáculo e mobilizar as conversas tecidas a práticas de criação e/ou lúdicas.

Na estação Cidade, trazíamos imagens de locais (reais e fictícios), seus habitantes, e características, tentando desdobrar a relação identitária entre os residentes e o lugar. Um dos lugares era Ludicidade, e era dito aos alunos que se tratava de um espaço ficcional da peça que eles iriam assistir, mas nenhuma informação a mais era compartilhada, pois na sequência nos dedicávamos a criar hipóteses sobre as características dos habitantes e da cidade. Por fim os alunos eram convidados a criar um nome fictício de uma cidade e uma caracterização de personagens, habitantes da cidade.

Figura 1 – Materiais produzidos no projeto PUB edição 2017-2018

SÃO PAULO

QUEM MORA EM SÃO PAULO?

R: PAULISTANOS

CLIMA: SUBTROPICAL ÚMIDO

IDIOMA PRINCIPAL:
PORTUGUÊS

PRATOS TÍPICOS: PÃO NA
CHAPA COM PINGADO,
COXINHA

UM PONTO TURÍSTICO:
PARQUE DO IBIRAPUERA

UMA ATIVIDADE
ECONOMICA: INDUSTRIA
AUTOMOBILISTICA



FENDA DO BIQUEÍNI

QUEM MORA NA FENDA DO BIQUEÍNI?

R: FENDEIRO-DO-BIQUEINÉS

CLIMA: UMIDO

PRINCIPAL IDIOMA: PEIXINÊS

PRATO TÍPICO:
HAMBURGUER DE SIRI

PONTO
TURISTICO: RESTAURANTE
SIRI CASCU DO

ATIVIDADE ECONÓMICA:
PESCA



LUDICIDADE

QUEM MORA EM
LUDICIDADE?

CLIMA:

PRINCIPAL IDIOMA:

PRATO TÍPICO:

PONTO TURISTICO:

ATIVIDADE
ECONOMICA:



E a cidade de vocês?

QUEM MORA EM
.....,?

CLIMA:

PRINCIPAL IDIOMA:

PRATO TÍPICO:

PONTO TURISTICO:

ATIVIDADE
ECONOMICA:

FOTO
tirada pelo
grupo

Fonte: Adriana Oliveira

Figura 1 – Registro fotográfico dos habitantes da Losercidade, um dos locais inventados por estudantes do 7º ano 2018



Fonte: Adriana Oliveira

Na estação Rádio, os jovens podiam ouvir uma transmissão de uma radionovela e conhecer um trecho de um diálogo da peça. Na sequência, em grupos,

os estudantes deveriam fazer uma gravação do diálogo como se fosse uma radionovela, acrescentando uma narração no início e uma trilha sonora. A ideia era friccionar as particularidades de uma radionovela com o texto dramático. Quem seriam as personagens a dizer essas falas? Onde? Em que situação?

Ponchita: Oi

Má Rêta: Oi

Ponchita: Quer fazer alguma coisa?

Má Rêta: Brincar?

Ponchita: Não.

Má Rêta: Então, eu quero.

Ponchita: Só cuidado com o...

Má Rêta: O que?

Ponchita: Nada... lembra do... que antes eu acreditava... por causa...

Má Rêta: Ah... Eu pensei que você fosse inteligente. Esquece essas bobagens!

(Trecho da dramaturgia de *Voar*, um *musiclown* da Caravana Suspiro).

Fonte: Nina Ricci;

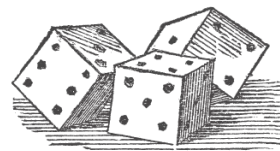


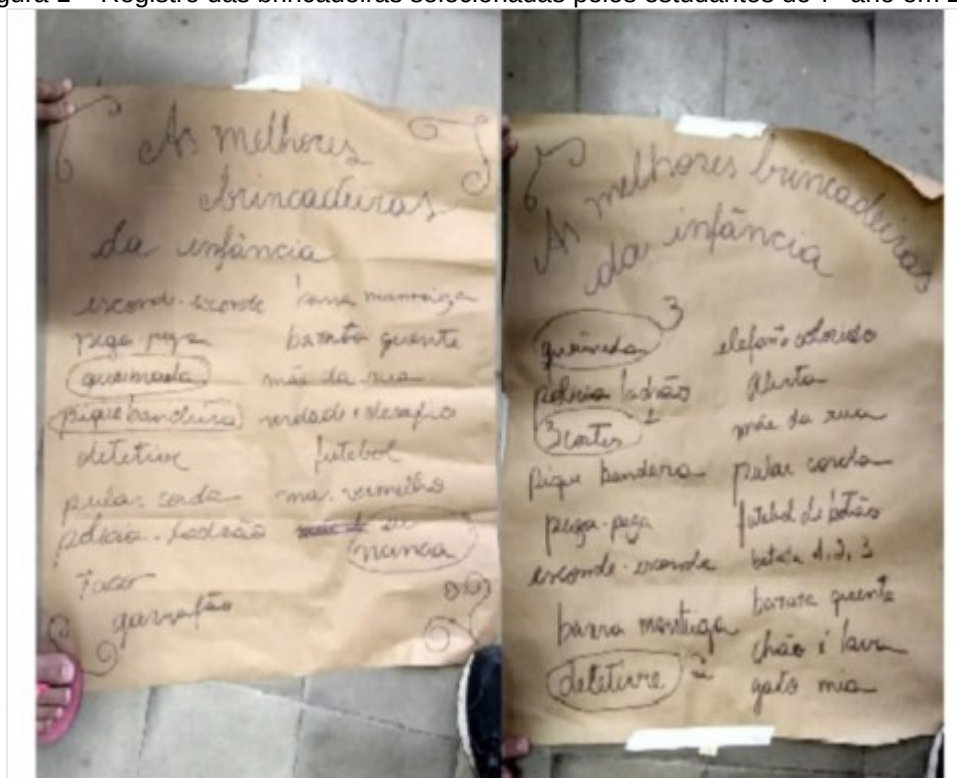
Figura 1 – Estudantes combinando como seria a gravação do diálogo na sua versão como radio novela, 2018



Fonte: Ronaldo Fogaça

Na estação Brincadeiras, os estudantes eram convidados a fazer um inventário das brincadeiras favoritas que não poderiam deixar de ser feitas pela última vez, caso fosse proibido o brincar. Durante o arrolamento das brincadeiras, conversas sobre o direito ao brincar acontecia e, após feita a lista, o grupo escolhia quais brincadeiras gostaria de fazer naquele momento.

Figura 1 – Registro das brincadeiras selecionadas pelos estudantes do 7º ano em 2018



Fonte: Adriana Oliveira

Em nenhum momento foram isolados e apresentados elementos ou recursos utilizados na peça a fim de que fossem reconhecidos pelos estudantes, pois o foco era abrir o apetite dos adolescentes. Contudo, passamos por vários deles: o trabalho com os sons, a caracterização de personagens e espaço e um aspecto temático desenvolvido na peça – a interdição do ato de brincar -, possibilitando um percurso relacional que lidava com aspectos formais da linguagem cênica não dissociados da partilha de percepções e criações.

Na mediação posterior ao espetáculo, retomamos a dualidade que é forte presença na peça, tanto do ponto de vista temático quanto estético: personagens com nariz *versus* personagens sem nariz; colorido *versus* preto e branco. Para acionar essa discussão, fizemos uma seleção de muitos objetos cotidianos ou não; que estavam presentes na encenação ou não, tais como: computador, lápis, tecidos, sapatos, uma arma de brinquedo, guarda-chuva, pirulito, entre outros e os dispusemos no espaço do palco. Ao lado dos objetos indicamos dois quadrados com fita crepe identificados como Ludicidade no início da peça e Ludicidade no final da peça.

Convidamos os estudantes, então, a posicionar os objetos no quadrado que acreditassem ser mais adequado, sem a necessidade de apresentar o critério utilizado para a categorização. Caso alguém quisesse mudar o objeto do quadrado indicado pelo colega, poderia fazê-lo, mas tinha que apresentar uma justificativa.

Figura 1 – Estudantes do 7º ano 2018 separando os objetos



Fonte: Adriana Oliveira

No princípio os alunos ficaram inquietos, mas, aparentemente, acanhados em movimentar os objetos, contudo conforme a atividade foi se desenvolvendo, mais pessoas participavam posicionando os objetos ou comentando as escolhas feitas pelos outros.

Um exemplo ficou marcante: um estudante colocou a corrente de metal no quadrado identificado como Ludicidade no início da peça e antes mesmo que ele depositasse o objeto no chão, a ação foi alvo de fortes protestos. Para ele, a corrente era brilhante e por essa característica deveria ficar no espaço “mais colorido e alegre”. Contudo, imediatamente outro aluno mudou a corrente de lugar, pois ela “não era colorida, era cinza”, que tinha a ver “com o mundo preto e branco sem graça”, por ser um objeto “pesado e parecer violento”.

Outro objeto alvo de um “duelo de sentidos” (SOHSTEN, 2018) foi um cadeado colorido. Um estudante o colocou ao lado dos demais objetos coloridos no espaço destinado ao início da peça, mas uma adolescente imediatamente o posicionou no espaço destinado aos objetos que se ligavam ao final da peça e comentou “Você usa um cadeado quando você acha que as pessoas vão te roubar e no começo da peça, tudo era bom, as pessoas confiavam, não tinha roubo, então

não tem porquê ter cadeado”. Assim que o cadeado foi colocado ao lado de muitos objetos pretos ou brancos, houve protestos como o que segue “Ah, mas nada a ver, não tinha coisas coloridas na cidade no final da peça, tudo foi substituído, esse cadeado teria sido pintado com certeza!”.

O dispositivo da movimentação dos objetos mobilizou as conversas e acionou a formulação de leituras a partir de um jogo coletivo onde não havia respostas corretas ou certas. Buscávamos o dissenso, a possibilidade de cada um relacionar os objetos e o espaço a partir de critérios singulares e pessoais, ainda que completamente vinculados à materialidade do espetáculo assistido por todos. Essa atividade é uma prática que se distancia do reconhecimento, que é “uma percepção interrompida, no sentido em que a experiência presente é rebatida sobre a experiência passada, fazendo com que o novo perca seu estatuto de novidade” (KASTRUP, 2010, p. 40), já que cada critério apresentado e a aproximação ou o distanciamento dos objetos entre si nos levava a vê-los de outra forma, nos possibilitava ventilar outras leituras acerca o espetáculo assistido e suas relações com nossos contextos.

Um conceito que nos orientou para a criação dos procedimentos utilizados nas sessões, é o de experiência estética de John Dewey. Para o autor, o que diferencia a experiência estética das demais é o fato de ela emergir como algo marcante no fluxo da vida, é uma intensificação da experiência em geral (KASTRUP, 2010). A unidade e a indissociabilidade das dimensões prática, emocional e intelectual (ibidem) são características que buscamos ao conceber os percursos relacionais de espectadores e obras.

Na perspectiva da experiência estética de Dewey, a percepção é criadora e a criação também envolve a percepção, numa interdependência que é também uma especificidade do teatro, como destaca o filósofo Denis Guénoun: o teatro “impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar” (2004, p. 14).

Outro conceito central para a concepção das sessões é o de experiência como acontecimento de Jorge Larossa Bondia, que se aproxima da acepção de acesso como ímpeto ou violência, que vimos anteriormente. Para o autor, a experiência é tida como travessia e atravessamento e o sujeito se expõe a ela. Recorrendo às origens etimológicas da palavra experiência, Bondia traz também a

dimensão do perigo, além da paixão para caracterizar esse acontecimento singular, marcante.

A intenção de proporcionar uma travessia que corta a invariabilidade da rotina escolar estava sempre sobre a mesa durante nossas reuniões de planejamento e a ideia de o sujeito que se “ex-põe” (BONDIA, 2002) à experiência, também era uma preocupação sempre presente, pois essa exposição implica numa disponibilidade de se abrir, de participar de algo desconhecido e, portanto, numa condução de maior vulnerabilidade.

Como trabalhávamos sobretudo com adolescentes, “espectadores pouco experimentados” (PUPO, 2011, p. 114), durante as aulas, no contexto curricular, essa abertura e disposição não era algo dado, mas precisava ser alcançado e a montagem dos encontros precisava levar em conta esse processo, “uma meta de caráter sensível das mais delicadas” (PUPO, 2012, p. 19). Nesse sentido, ter clareza acerca das condições que podem inibir a experiência era essencial.

Bondia (2002) elenca alguns inibidores da experiência: excesso de informação, excesso de opinião, excesso de falta de tempo e excesso de trabalho. Na lida com as propostas de mediação, precisávamos labutar para criar procedimentos que fossem plataformas para a superação desses inibidores.

Com relação ao excesso de informação e opinião era importante inverter a lógica instituída na escola, de que é preciso transmitir e obter a informação para poder dizer algo e que a opinião é, basicamente, a participação que visa a repetição (para a confirmação ou conferência) de uma série de informações previamente adquiridas. A ideia de que existe uma fala correta, associada a alguém especialista (o professor, o artista, o adulto) gerava inseguranças nos estudantes e, instaurar um espaço de confiança para que as percepções dos diferentes espectadores pudessem ser veiculadas com tranquilidade e leveza era importante, assim, associar conversas e trocas com atividades lúdicas ou dinâmicas de aproximação entre as pessoas tornou-se uma pista valiosa.

Com relação ao excesso de falta de tempo, nosso esforço se concentrava em criar propostas de dilatação do tempo tão compartimentado da escola, no enfrentamento de uma relação de consumo imediato. Paradoxalmente, na busca por essa dilatação, era importante pensar na miudeza do encaminhamento de cada momento e cada ação, do início ao fim da aula, com muita precisão; para deixar fluir e conceber o tempo como matéria mesma da transformação, estimulávamos a medida

de tudo previamente, discutindo, inclusive o que poderia ser cortado, ou desenvolvido com mais vagar caso nossa estimativa não correspondesse ao tempo da vivência de cada atividade. Trabalhar com grupos menores e em outros espaços também nos ajudava a criar um certo balanço nos tempos escolares, mas esses procedimentos também gastavam minutos preciosos cronometrados no relógio, assim, não era possível ignorar o excesso da falta de tempo, mas para lidar com ele, brincávamos de “varrer, esfregar, escovar a aula” (DELEUZE *apud* CORAZZA, 2012, p. 11) na contínua maquinação de um desafio: como dançar entre dois tempos - tempo indefinido da experiência e fixidez cronológica de encontros duplos de 50 minutos?

Com relação ao excesso de trabalho, se desvencilhar de uma relação utilitária com o espaço tempo da aula, baseado em uma sequência de tarefas a cumprir e no qual o corpo é um sobretudo inativo e receptivo, era um objetivo e propor uma atitude mais investigativa e que incluísse o prazer era um propósito constante. O fato de eu ser a professora da turma e, na quase totalidade dos casos, dar aulas para os grupos, já, há algum tempo era uma vantagem, pois em muitos casos trazer jogos ou atividades que os estudantes gostavam, adaptadas, auxiliava no enfrentamento dessa relação utilitária e superficial com as atividades.

Obviamente estamos aqui apresentando os desafios de forma mais genérica, pois nos encontros os níveis de disposição, disponibilidade e confiança no grupo, bem como o comprometimento e interesse com as atividades era bastante variado e o planejamento das propostas era feito a partir da premissa de que não é possível submeter as pessoas a uma experiência estética, mas que tínhamos como meta criar as condições para que experiências singulares fossem feitas, relacionadas às obras assistidas, partilhadas e, em bando, eventualmente, reconfiguradas, “ampliando as redes de conexão” (KASTRUP, 2010, p. 41).

Assim, pela travessia, em bando, de experiências estéticas, se exercita a atitude instigadora do espectador, uma atitude de abertura para o encontro e acolhimento da novidade.

Nessa perspectiva, a mediação teatral passa a ser concebida como uma modalidade de criação artesanal formulada a partir “dos contextos e circunstâncias das pessoas” (PUPO, 2012, p. 233) para as quais ela se destina e, também, decorrente da construção das obras cênicas que a inspira. Como o estatuto de obra cênica não é estável, a contemporaneidade e suas características e fronteiras são

colocadas sob suspeita por diversos espetáculos, os procedimentos e modalidades podem variar muito exigindo “dos mediadores encaminhamentos coerentes com tais mutações” (ibidem).

Sendo criação e experiência estética, as propostas de mediação acionam a invenção para mediadores e participantes, em um processo autopoiético, no qual a criação não se esgota e se compreende a aprendizagem como possibilidade de diferenciação de si mesmo.

Nas entrevistas, pedimos aos estudantes que relacionassem as atividades de mediação a um dos cinco sentidos e a resposta da ex-aluna M.M. evidencia a percepção desse processo contínuo de criação:

Que pergunta engraçada (risos)! Eu sempre fui uma pessoa muito visual, apesar de tentar aprimorar meus outros sentidos, ainda entendo muito do mundo por meio da visão, então talvez por conta disso acho que essas experiências poderiam ser associadas a uma sensação inicial de escuro quase de cegueira (quando começávamos a fazer atividades relacionadas, antes de assistirmos a peça, sem saber o que nos esperava ou por qual motivo estávamos fazendo tais atividades). Ao chegar às peças acredito que passava a ter uma visão, como um pequeno feixe de luz, apesar de ainda estar tudo meio borrado, pois processos anteriores passaram a fazer um pouco mais de sentido ao associar com a peça, mas ainda existem muitas dúvidas. Por fim, após as discussões e atividades pós-peça surge uma espécie de luz forte, agora podemos ver as coisas com nitidez. No entanto a luz é tão forte que não é possível ver todos os detalhes, assim parecendo ser um processo interminável apesar de tantas discussões (informação verbal).

Ao longo de nossa caminhada pelos domínios da mediação teatral, seja no âmbito do acesso físico quanto do acesso linguístico, fomos levantando a poeira das referências desta área que ficam marcadas nos nossos sapatos, vestes e pele. Algumas vezes, a poeira foi tão espessa que precisamos parar para esperar que ela baixasse, para então podermos observar as próximas casas da trilha.

A mediação nunca foi pensada a partir do par “teoria/prática” ou “ciência/técnica” (BONDIA, 2015), mas como um apanhado de experiências dotadas de sentido que nos inspiram a continuar a caminhar.

Ou ainda, colocando na perspectiva inventiva de Kastrup, ao longo das edições do projeto PUB não nos detivemos a detectar as estruturas invariantes da mediação para antever seus resultados, mas colocá-la como problema:



Por exemplo, a palavra 'mediação' que no início estranhava, que parecia penas uma espécie de pintura borrada, foi gradualmente ganhando contornos e cores mais nítidas – ainda que tenhamos muito caminho pela frente no entendimento e prática deste tipo de trabalho. Em vez de nos perguntarmos 'o que é mediação?', talvez questionamos agora: 'qual é o espaço da mediação?', 'onde ela encontra meios para ocorrer?', 'quais critérios vamos eleger para essa sessão, para aquele espetáculo?', 'como expandir projetos como esse para outras escolas, outros teatros?' (RICCI, 2018, p. 87).

Curvamo-nos perante essas perguntas realizadas por Nina Ricci, ao final de seu percurso de dois anos como bolsista do projeto, que ilustram como fomos lidando com a noção de mediação: uma virtualidade que assume muitas faces na materialização de ações concretas em contextos específicos. Menos importante do que saber o que é a mediação, fomos percebendo o que ela pode vir a ser a cada experiência entre mediadores, espectadores e obras: catapultas que nos lançam para longe; vestígios de sol que nos fazem ver de outro jeito; obstáculos, que nos fazem prestar atenção a cada passo; ponte que une dois pedaços de terra cortados pela água.

2.2 NA TRILHA, PULANDO DE CASA EM CASA: AS AÇÕES DO PROJETO E O QUE VEM ANTES E DEPOIS



As atividades do projeto de mediação teatral vinculados ao PUB foram iniciadas em setembro de 2016 e, em todas as suas edições, até o final de 2019, elas estavam vinculadas à aulas de teatro da escola. A construção das casas da trilha acontece pela tessitura das relações entre as intervenções propostas nas sessões de mediação e os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da EA, o que pretendemos analisar com mais vagar nesta seção.

O campo da mediação é vasto e há diversas experiências de projetos voltados para escolas, constituídas de diferentes formas. A partir dos materiais que pesquisamos, pudemos apurar a existência de instituições ou projetos mais

longevos que desenvolvem pesquisas e ações de mediação na França, na Bélgica e no Canadá e que ocupam um terceiro espaço entre a produção cênica e a recepção teatral de crianças e jovens estudantes. Há uma variedade considerável de práticas e propostas, mas o que observamos nessas iniciativas é que há equipes de mediadores que se ocupam da pesquisa e criação de dispositivos, procedimentos, eventos, atividades ou materiais que mobilizem uma efetiva articulação entre os professores das escolas, que acompanham os estudantes, e artistas ou grupos, na perspectiva de engendrar processos de criação dialógicos e inventivos disparados por obras cênicas.

No Brasil não encontramos algo correlato, pois para além do Projeto Formação de Público que teve duração muito curta no início dos anos 2000, no município de São Paulo, em que havia sido previsto intervenções em escolas públicas, o que conseguimos mapear são experiências mais pontuais, que se organizam, na maior parte das vezes, da seguinte maneira: projetos de mediação vinculados a pesquisas acadêmicas, nos quais os pesquisadores buscam ser a ponte entre a produção cênica e as escolas; projetos propostos por grupos ou companhias teatrais como contrapartida social prevista em editais de financiamento à produção artística, nos quais integrantes dos grupos realizam o contato com escolas para o estabelecimento da parceria e a realização das atividades; projetos ligados ao terceiro setor e mantidos com verba pública, como o projeto Mediato¹⁶, em Brasília, que desenvolvem propostas de mediação teatral para crianças e jovens matriculados em escolas parceiras.

Dessa forma, em nosso país, de uma forma geral, as escolas recebem os projetos que vêm, na maior parte das vezes, já bastante amadurecidos para serem concretizados em um período predefinido. A presença de mediadores, sejam eles pesquisadores ou artistas, se dá apenas durante a vigência das ações previstas e, embora, a relação estabelecida possa ser intensa e amistosa, os mediadores permanecem como agentes externos à instituição escolar promovendo atividades anteriores ou posteriores ao espetáculo que se constituem como uma interrupção no cotidiano de professores e estudantes ou um acréscimo, por se caracterizarem como atividade extracurricular.

Ainda que haja reverberações das ações nas escolas, as pessoas responsáveis pelos projetos desconhecem seu alcance, pois não tem mais contato

¹⁶ MEDIATO. **Sobre.** Disponível em: <https://www.mediato.art.br/sobre>. Acesso em: 23 jun. 2021.

com as crianças ou jovens participantes após a finalização das intervenções. Uma exceção é a pesquisa de doutorado de Martha Moraes (2019), na qual a pesquisadora analisa processos por ela coordenados em escolas públicas nas quais atuava como professora de arte e a tessitura das atividades de mediação com as propostas desenvolvidas em aula.

No caso do projeto de mediação PUB, sempre investimos em ações que vinculassem as atividades às aulas, pois nos interessava pensar nas propostas não como uma interrupção, mas como parte do trabalho curricular de teatro na EA.

Na disciplina teatro, a constituição de um espaço de circulação, ampliação e produção de conhecimentos, princípio para as ações educativas previsto no Plano Escolar da instituição, se materializa pela seleção, a cada ano letivo, de alguns conceitos, obras, convenções, procedimentos ou técnicas das artes da cena social e historicamente construídos a serem apresentados, problematizados, praticados e apreciados pelos estudantes em formação; e também pela instauração de processos de aprendizagem que oportunizem a produção cênica autoral de crianças e jovens, apreciada e problematizada por seus pares.

Esse processo de composição curricular, que entretetece o que já foi produzido cenicamente por artistas de outros tempos, lugares e contextos ao que é novo, inventado nas aulas pelos estudantes, implica um planejamento rigoroso e aberto. Nesta perspectiva, o conceito de noção teatral no lugar de conteúdo na educação escolarizada, como propõe Gilberto Icle (2011), é importante aliado.

Icle apresenta a acepção de noção como algo que “atravessa o trabalho criativo da cena teatral” (2011, p. 74) e toma forma num “entre-lugar” (ibidem) entre a teoria e a prática, pois tem uma existência concreta como fenômeno no corpo – podendo ser facilmente identificado por meio da observação quando se manifesta – e, também, se expressa pela linguagem, pelos modos de falar sobre as produções e elementos que compõem a linguagem das artes cênicas.

Para Icle, encontramos indícios de noções teatrais em textos teóricos e podemos explicá-las, traduzi-las em palavras, contudo é pela prática, por um “jogo entre fazer e falar, fazer e observar, fazer e refletir” (2011, p. 76) que elas são constituídas em um processo de ensino e aprendizagem.

As noções teatrais são, portanto, virtualidades selecionadas do campo das artes cênicas e atualizadas do tempo presente das aulas quando materializadas pelas criações, apreciações e conversas desenvolvidas por professores e alunos.

Tendo o desdobramento de noções teatrais como premissa para o trabalho curricular, o planejamento dos cursos de teatro na EA considera a existência de uma espessura de imprevisto que é bastante variável. Ela resulta da tensão entre a faceta da previsibilidade, estabelecida por uma sequência de noções priorizadas pela professora a serem trabalhadas em um determinado número de aulas e a irrupção do inesperado oriundo da concretude dos encontros com os estudantes, que determina um ritmo próprio no desdobramento dessas noções.

A inserção do projeto PUB nas aulas se pauta nas contribuições das experiências proporcionadas pelos espetáculos e propostas de mediação para a formação dos estudantes, alargando repertórios estéticos e linguísticos, apresentando ou problematizando concretamente noções teatrais e oportunizando “a ampliação da visão de mundo (...) mediante a exploração de um universo simbólico rico e diversificado” (PUPO, 2015, p. 81).

Assim, ao concatenar os percursos relacionais instaurados pelas propostas de mediação às noções previstas para o programa de aulas de cada ano escolar, poderíamos dinamizá-los, pois que eles se realimentam e se complexificam mutuamente, fomentando a criação de novos sentidos para o fazer e ver teatro e enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem de crianças e jovens.

O desafio, contudo, era fazer esse entretecimento em um contexto de emergência já que não tínhamos como prever as saídas com antecedência pelas razões já apontadas anteriormente neste capítulo. A oportunidade de levar os estudantes para ver um determinado espetáculo ocorria quando os processos já estavam em curso, então nosso propósito era também, através das atividades de mediação anteriores e posteriores ao espetáculo, criar vínculos, correspondências ou relações entre o que estava ocorrendo na aula de teatro e o espetáculo, o que acarretava uma ampliação da espessura do imprevisto prevista no desenho curricular.

Para a composição desses vínculos, as noções teatrais também são chaves de leitura, já que elas “nunca cabem em si mesmas, elas necessitam sempre do trabalho de noções correlatas, derivadas ou opostas. Elas têm vocação de se multiplicar: cria-se uma noção a partir de outra” (ICLE, 2011, p. 77).

Considerando esse atributo das noções teatrais de se proliferar em outras, nossa tarefa como professora e bolsistas, responsáveis pela concepção das propostas de mediação inseridas no currículo, era detectar em meio às aulas e

planejamentos quais noções víamos nos espetáculos e que poderiam ser acionadas por outras que já estavam sendo trabalhadas ou eram previstas para aquele grupo de estudantes, ou seja, a concepção de que uma noção atrai outra atravessava a proposição dos ângulos de ataque que definíamos para as sessões de mediação teatral.

A outra faceta de nosso trabalho era traduzir concretamente, em ações no tempo e espaço, os vínculos que conseguíamos estabelecer, pois a montagem das sessões de mediação anteriores ao espetáculo ocorria concomitantemente com o arranjo criado para interrupção do fluxo das aulas de teatro.

Assim, a depender do que estava acontecendo no processo de ensino e aprendizagem de determinada série e da data da apresentação, era definida uma forma de realizar a transição que poderia se dar refreando atividades, dando um ponto final para iniciar outro processo na aula seguinte, reconfigurando a ordem das noções previstas ou mesmo propondo desdobramentos das propostas de aula que funcionassem como passagem entre o que estávamos investigando e o que seria focalizado nas sessões de mediação.

Essa urdidura era essencial para que o processo de aprendizagem dos estudantes não se esfacelasse tornando-se uma colagem de propostas que promoveriam contatos superficiais sem estabelecer um plano de sentido. Ela se dava por meio de um planejamento permeado por uma escuta sensível e marcado pelo diálogo nas reuniões semanais entre professora e bolsistas e pela criação processual das propostas de mediação e de interrupção, paulatinamente lapidadas através de muitas versões discutidas coletivamente.

Na primeira edição do projeto, contávamos com uma equipe de cinco bolsistas, então era possível que cada um deles pudesse acompanhar uma ou mais turmas durante, pelo menos, um semestre, ocupando-se das proposições de mediação para aquele(s) grupo(s) específico(s), como exemplifica o trecho do relatório final de Douglas Vendramini:

A minha inserção no projeto e nas aulas do Ensino Médio visavam não somente o processo de mediações artísticas, mas também a inserção no processo pedagógico e curricular dos alunos. Dito isso, destaco a particularidade das mediações por duas razões: eu conheço as turmas, os alunos, e acompanho as aulas semanalmente, o que faz com que as mediações estejam, quer eu queira, quer não, dentro do processo

pedagógico e curricular das aulas de teatro, muitas vezes fazendo pontes com os conteúdos desenvolvidos no momento em que a mediação é realizada (VENDRAMINI, 2017, p. 2).

As particularidades das condições do projeto PUB naquele momento, destacadas por Douglas Vendramini permitiram a criação de diferentes percursos de mediação para variadas turmas a partir de um mesmo espetáculo. Um exemplo são os percursos encaminhados em 2017 com as turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio a partir do espetáculo “Um Hamlet a menos” apresentado no Teatro Laboratório do CAC-ECA-USP em uma manhã de abril.

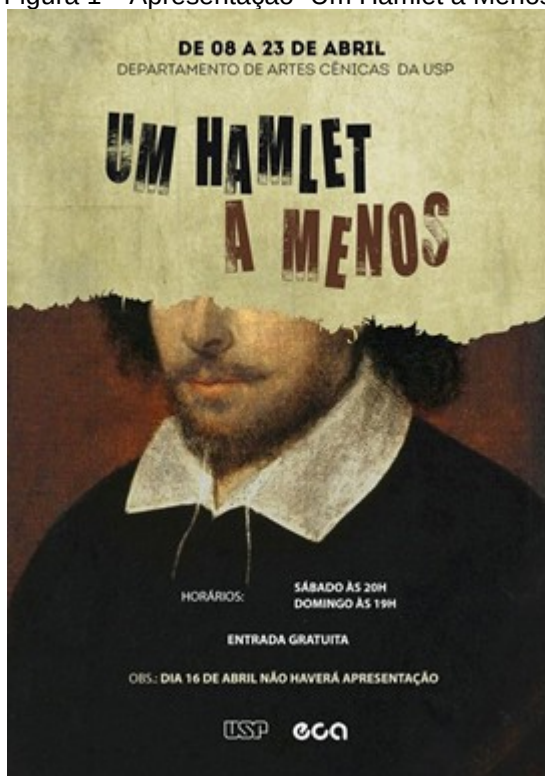
“Um Hamlet a menos” foi o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Interpretação Teatral da estudante do CAC-ECA-USP Thaís Sodré, que dividia a cena com outras duas atrizes. A montagem era marcada pela subtração do personagem principal da peça de William Shakespeare, o que, segundo o projeto de encenação:



Gera um movimento inesperado sobre outros personagens, como numa prótese: ao amputar Hamlet, se vê o surpreendente crescimento de Cláudio, Gertrudes, Ofélia e Laertes. Por outro lado, a peça se abre aos olhares das próprias atrizes, que são ao mesmo tempo, as que encenam o espetáculo, como também a trupe convidada ao reino da Dinamarca pelo príncipe Hamlet, para revelar através de uma “ilusão teatral” a verdade que se esconde e que desenlaça o destino a que esta tragédia se reserva (PROJETO DE ENCENAÇÃO DO ESPETÁCULO “UM HAMLET A MENOS”, p. 5).¹⁷

¹⁷ Projeto de encenação do espetáculo “Um Hamlet a menos”. Disponível em: <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2017/06/um-hamlet-a-menos.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Figura 1 – Apresentação “Um Hamlet a Menos”



Fonte: Disponível em: <https://pceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2017/06/um-hamlet-a-menos.pdf>.

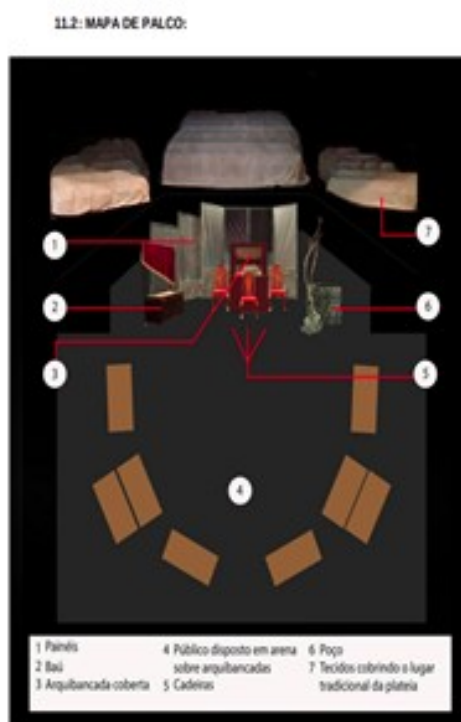
O espetáculo, que se iniciava fora do teatro com a trupe “convidada pelo príncipe Hamlet” procurando vestígios da história em meio aos bastidores do Teatro Laboratório, era constituído por uma oscilação entre trechos da peça de Shakespeare, revistos pelo olhar das artistas, nos quais os personagens da peça eram apresentados e desenvolvidos, e momentos metalinguísticos que escancaravam o processo de pesquisa e criação do próprio espetáculo.

Assim, a encenação de “Um Hamlet a menos” se distanciava completamente de uma proposta ilusionista, propondo um jogo de aproximação e afastamento ao instaurar e suspender constantemente a ficção: ora as atrizes davam vida aos personagens, ora eram elas mesmas em cena a analisá-los e tecer comentários pessoais sobre eles; o elenco fazia uso do sistema Coringa¹⁸ trocando de figurino e de personagens entre si às vistas do público e as próprias atrizes movimentavam as peças do cenário, que representavam diferentes espaços da peça de Shakespeare ou eram assumidos como plataforma para suas performances; espectadores e artistas dividiam o palco e as poltronas, locais ocupados usualmente por quem

¹⁸ Proposta de encenação na qual diferentes atores podem assumir o mesmo personagem.

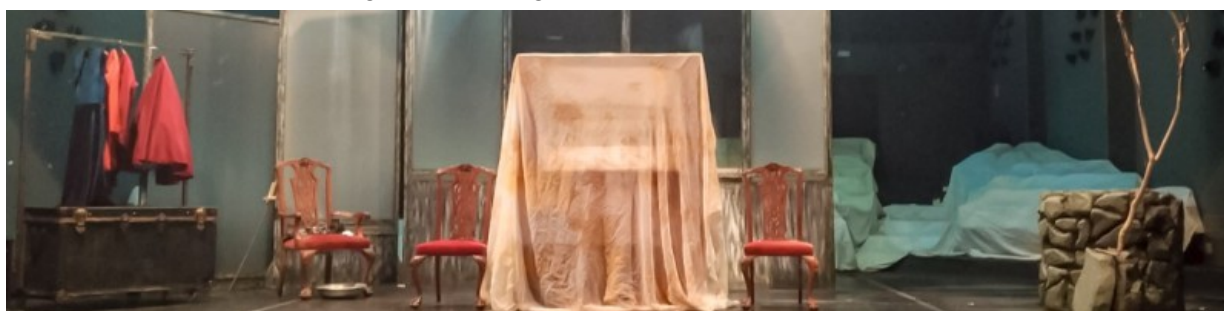
assiste a peça, eram, ao mesmo tempo, cenografia e bastidores, propondo uma provocativa inversão.

Figura 1 - Mapa de palco para o espetáculo “Um Hamlet a menos”



Fonte: Disponível em: <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2017/06/um-hamlet-a-menos.pdf>.

Figura 1 – Cenografia de “Um Hamlet a menos”



Fonte: Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/aline-navarro>.

Figura 1 – Exemplos de figurinos: as atrizes usam roupas básicas vermelhas e utilizam peças que caracterizam as diferentes personagens



Fonte: Disponível em: <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2017/06/um-hamlet-a-menos.pdf>

Estabelecida a data de apresentação de “Um Hamlet a menos” para um grupo de estudantes da EA, as propostas de mediação adentraram as aulas da turma do 3º ano do Ensino Médio quando os alunos estavam em meio a um processo de criação de personagens para uma cena autoral desenvolvida na aula.

A noção trabalhada naquele momento – construção de personagens – influenciou o ângulo de ataque definido para a mediação anterior ao espetáculo. Pausamos as atividades de criação de personagens que estavam em curso e anunciamos que entraríamos em um processo ligado a uma saída ao teatro que ocorreria em breve.

Para inaugurar os trabalhos, fizemos uma adaptação da brincadeira tradicional Rouba Bandeira¹⁹ que denominamos “Rouba Coroa”.

Como preparação para o jogo, convidamos os estudantes a elencar personagens que poderiam integrar a história de um reino cuja coroa está em risco

¹⁹ Brincadeira tradicional na qual participam duas equipes que se situam em lados separados por uma linha divisória. No fundo de cada lado, é fincada uma bandeira que deve ser roubada pela equipe adversária, sem que qualquer participante da outra equipe seja tocado. Cada grupo precisava articular estratégias para invadir o campo do time adversário e roubar a bandeira, ao mesmo tempo em que busca preservar a sua. Caso o jogador que invadiu o campo do time adversário seja pego por um oponente, ele fica parado no local em que foi tocado, podendo retornar ao seu campo apenas quando um integrante do seu time o tocar e ambos puderem voltar ao campo original. Ganha a brincadeira a equipe que conseguir realizar essa façanha mais vezes.

pela invasão de outro reino. Depois, estabelecemos o espaço de jogo e dividimos os estudantes em dois times, retomando as regras do jogo tradicional.

Como estávamos jogando “Rouba Coroa”, havia, contudo, uma preparação adicional: antes do início da partida, cada time precisava definir papéis para cada um dos seus jogadores, a partir do levantamento de possíveis personagens que realizamos anteriormente. Nobres, servos, guardas e outros personagens sugeridos foram distribuídos entre os estudantes, que precisavam representá-los.

O jogo “Rouba Coroa” brincava com o entrar e sair de papéis, pois foi estabelecida uma regra: quando havia um sinal sonoro (um som de apito), a ficção dos dois reinos era estabelecida e todos os jogadores precisavam agir conforme seus personagens, improvisando cenas e diálogos. Quando havia outro sinal sonoro (dois sons de apito seguidos), as relações ficcionais eram suspensas, todos eram novamente apenas jogadores no palco do Auditório da EA tentando vencer a brincadeira ao pegar a coroa de plástico do outro time, valendo as regras de um Rouba Bandeira tradicional.

A alternância entre a representação ficcional dos personagens e sua suspensão remetia ao jogo de cena de “Um Hamlet a menos”, e fazia com que personagens que estavam distantes no início da partida, segundo o arranjo do espaço cênico definido por cada grupo, e que, portanto, a princípio, não se relacionariam, se aproximassem a partir dos elementos aleatórios do jogo, fazendo com que os atores precisassem improvisar diálogos e ações.

Após a partida de “Rouba Coroa” conversamos sobre os efeitos da alternância entre entrar e sair da ficção para a construção das personagens, como elas assumem diferentes atitudes e posições pela inter-relação com outras, sem, contudo, se descaracterizar.

Sorteamos, então alguns personagens da peça “Hamlet” entre os alunos. Cada um deles deveria fazer uma breve pesquisa sobre um personagem, escrever uma ficha com algumas características e montar um croqui de figurino para apresentar aos colegas. Na aula seguinte, pudemos observar os trabalhos dos estudantes e através deles, conhecer um pouco mais sobre a tragédia de Shakespeare, aventando possibilidades de ver os personagens em cena no espetáculo que seria assistido em breve.

Na turma do 2º ano do Ensino Médio, o espetáculo e a confecção das propostas de mediação penetraram o trabalho com a noção de espaço cênico que estava sendo desenvolvida com a turma.

Estávamos explorando possibilidades de relação entre cena e espectadores e a proposta de mediação foi introduzida como um desdobramento neste processo: os estudantes receberam trechos da peça de Shakespeare e tinham o desafio de montar um quadro vivo²⁰ que dialogasse com o trecho recebido, escolhendo um espaço da escola e um posicionamento para os espectadores que fosse condizente com a cena recebida.

A caracterização de personagens, uma noção que não era central no processo das aulas do 2º EM, acabou sendo iluminada pela atividade de mediação proposta, o que denota a ampliação do repertório e o despertar de novos interesses propiciados pela atividade.

Figura 1 – Quadro vivo representando a cena em que surge o fantasma do pai de Hamlet



Fonte: Adriana Oliveira

²⁰ Trata-se de uma técnica na qual os atores ficam imóveis e fixos em poses expressivas que podem sugerir uma estátua ou uma pintura.

Figura 1 – Quadro vivo representando a cena em aparecem Gertrudes e Cláudio



Fonte: Adriana Oliveira

Esse acoplamento entre as noções trabalhadas na escola e os ângulos de ataque selecionados para orientar a confecção das sessões de mediação repercutiram na experiência estética dos estudantes, conforme pudemos acompanhar nas conversas e atividades posteriores ao espetáculo.

O personagem Fantasma e a personagem Ofélia foram alvo de grandes discussões no caso do 3º EM, pois a forma como esses personagens foram mostrados surpreendeu: o fato do Fantasma ser representado pelo trio de atrizes com uma iluminação muito diferente impressionou os estudantes, que passaram a se preocupar mais este elemento nas cenas criadas após o espetáculo.

Figura 1 – Foto do espetáculo “Um Hamlet a menos” – cena na qual surge o fantasma do pai de Hamlet



Fonte: Disponível em: <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2017/06/um-hamlet-a-menos.pdf>.

Já a personagem Ofélia trouxe uma interessante discussão sobre relacionamentos abusivos e sobre a possibilidade de uma mulher ter uma existência própria no contexto da peça, no contexto da cena que os estudantes estavam criando, na qual a voz das mulheres era silenciada durante uma reunião de trabalho e na realidade vivida pelo grupo de adolescentes.

No 2º ano do Ensino Médio, a supressão da personagem Hamlet deixou muitos estudantes curiosos, além disso, as cenas que traziam lances metalinguísticos e que propunham uma interação direta com a plateia também chamaram muito a atenção. Esse interesse abriu espaço para que pudéssemos investigar mais a fundo a noção de construção e quebra de quarta parede e possibilidades de encenações processuais em nossas aulas que sucederam as sessões de mediação, nas quais retomamos a noção dos espaços cênicos.

A seguir temos o relato de um estudante do 2º ano que participou das atividades de mediação e que evidencia a potência da sua inserção nas aulas curriculares:

Porque eu nunca tinha ido no espaço [do Teatro Laboratório], eu não conhecia esse espaço do teatro da ECA e me surpreendi um pouco com o espaço também. Porque quando você fala em teatro, assim, eu imagino uma coisa enorme assim, sei lá, um palco enorme, com grandes cortinas, com umas cadeiras, com várias rampas, meio que um cinema. Eu penso num teatro como num cinema, num grande cinema, com as cortinas... E aí, quando eu cheguei lá, me trouxe uma visão do teatro que a gente desenvolve na escola. Então, é um espaço bem adaptável, sem nenhuma estrutura prévia, eu não sei se é esse termo... Mas, por exemplo, eles alocaram algumas caixas e a plateia era uma fileira de bancos (...) e trabalharam com várias caixas e várias estruturas e aí montaram no palco. A partir disso foi uma experiência diferente para mim, e eu acho que só pelo espaço estar sendo organizado de uma forma diferente, eu acho que isso marcou bastante, porque eu comecei a ter uma nova visão do que é o teatro mesmo. Porque até então eu acho que eu estava nessa... num pensamento de que o teatro que a gente fazia na escola era muito, muito, muito adaptado às condições da escola e aí eu vi que o teatro, ele pode ser adaptado e ele não deixa de ser teatro. Adaptação é intrínseca às artes no geral, mas eu acho que no teatro ela se sobressai bastante. Foi muito bom, assim, ter esse contato com o espaço e ver que ele pode ser utilizado e reformulado porque eu acho que isso é uma coisa muito interessante também. E aí, nessa coisa de reformulação do espaço ao longo da peça, que foi uma coisa muito marcante nessa peça. Porque tinha muita gente na parte dos fundos, atrás das estruturas, movendo tudo e eu estava sentado, se não me engano, num banco, eu estava na ponta do banco e conseguia ver um pouco da parte de trás do que estava sendo apresentado, então eu conseguia ver o pessoal que saía da cena. Os atores e atrizes que saíram da cena movendo, se reformulando, tipo, se preparando para entrar de novo em cena e transportando material de fora e para dentro do palco principal. E eu acho que isso me trouxe um olhar um pouco mais dinâmico pro teatro, enfim. (...) Mas eu acho que você perceber que as coisas são retiradas e

tal, eu acho que você ver que o ator e atriz estão num papel ali. Que ele está entrando e saindo do personagem constantemente, e isso tem que ser dinâmico porque quando você sai de cena e vai pegar um objeto e transportar para longe, você literalmente está saindo do seu personagem, às vezes, nem tanto né, porque às vezes você vai andando vai continuando andando do jeito do personagem e tal, mas ainda assim você está numa ação que é mais burocrática dentro da cena, que é retirar alguma coisa para liberar espaço ou alguma coisa e aí, você sai um pouco do papel. E aí, é uma coisa muito legal que eu percebi nesse dinamismo do teatro: você entra e sai de cena e o seu cérebro tá ali focado e isso é muito interessante. E aí, nessa coisa de poder enxergar os atores e atrizes fazendo esse papel duplo assim, trabalhando na peça como ator ou como, enfim, apoio técnico etc., eu acho que me proporcionou visões diferentes do teatro e expandiu o que eu considerava teatro. E aí, eu pude ver um campo de possibilidades enorme (L.C., informação verbal).

Fica patente na fala do jovem que a experiência estética propiciada pelo espetáculo e a prática artística a partir das noções trabalhadas nas aulas estão intrincadas e se perturbam mutuamente, fazendo emergir novos sentidos e possibilidades para o ver e fazer teatral.

Outro espetáculo que proporcionou diferentes propostas de mediação tecidas a partir das noções que estavam sendo trabalhadas com turmas em 2017 foi o espetáculo “Voar, um *musiclown*”, apresentado para os alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Buscávamos neste momento propiciar diálogos com a peça e sobre a peça (PUPO, 2017) a partir da noção de coro/coralidade²¹, trabalhada no 7º ano, e de fisicalização/criação com objetos imaginários²², noção focalizada nas aulas do 8º ano.

A noção de coralidade lançou luzes para a musicalidade do canto coral, para a sincronia dos movimentos e para a identidade coletiva que os personagens estabelecem com o espaço na peça. Já a noção de fisicalização nos estimulou a criar propostas inspiradas numa das cenas mais emblemáticas do espetáculo, na qual uma das personagens cai num buraco imaginário e o desafio de tirá-la de lá engaja diferentes personagens e inclui a participação da plateia.

²¹ Em linhas gerais coro é uma personagem coletiva composta por um conjunto de atores que cantam, declamam ou agem de forma sincronizada ou coordenada, se a proposta for polifônica. Podemos encontrar propostas corais em diferentes momentos da história do teatro e no teatro contemporâneo com diversas funções na dramaturgia ou encenação.

²² Fisicalização, dentro do sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin é a capacidade do jogador-ator de tornar visível os elementos da cena através de um engajamento corporal. É importante que o jogador/ator mostre e não conte quem é, onde está ou o que está fazendo aos jogadores-espectadores. O trabalho com o 8º ano com a noção fisicalização/objetos imaginários, embora não seja pautado unicamente em propostas de Jogo Teatral, se estrutura a partir deste princípio.

A confluência das noções trabalhadas e das características ou momentos do espetáculo nos proporcionou o estabelecimento de novas conexões, diferentes das que encaminhamos na primeira ocasião em que nos detivemos a mediar “Voar, um *musiclown*”, na qual as atividades estavam muito calcadas pelos exercícios e práticas realizados pela Caravana Suspiro durante o processo de criação da peça.

Esses planos de composição eram equacionados coletivamente e tinham uma duração bastante variável. Da mesma forma que produzíamos as costuras para iniciar as sessões de mediação, tramávamos a sua finalização, seja com a proposição de um fecho ou de uma transição suave como arremate para, então, retomar o trabalho com as noções previstas anteriormente ou despertadas por essa malha constituída pela presença do projeto PUB nos cursos de teatro.

O planejamento das aulas ficava, então, novamente sob minha responsabilidade como professora da turma, em diálogo com os bolsistas que continuavam a observar as aulas e passavam a buscar outros espetáculos.

A partir da segunda edição o número de bolsistas diminuiu drasticamente para duas pessoas e foi necessário criar um funcionamento para que as atividades de mediação pudessem continuar a ocorrer. Não era mais possível que cada bolsista acompanhasse uma ou mais turmas e eles circulavam entre os diferentes grupos que tinham aulas de teatro de acordo com o cronograma de apresentação de espetáculos e sessões de mediação que conseguíamos montar a cada semestre letivo.

O trabalho dos bolsistas passou a ser mais independente e autoral, o que foi possível pela experiência acumulada na primeira edição do projeto, que propiciou a aproximação dos licenciandos e maior segurança para que eles pudessem tomar decisões e se lançar ao desafio da criação das sessões sem tanta tutela da minha parte, como podemos ver no relato da ex-bolsista Nina Ricci.

Eu sinto que quando foi para dois bolsistas, se perdeu um pouco essa possibilidade de abrangência, esse fluxo de coisas acontecendo, muitos espetáculos e atividades. Mas me parece que deu para aprofundar um pouco mais. Até porque, por exemplo, eu e Ronaldo, que ficamos os dois anos (e ele seguiu depois também), a gente criou um vínculo maior entre a gente também: de confiança, de diálogo, de pensar mais junto as atividades, de ter uma bagagem em comum. Porque até então a gente não se conhecia, a gente era de anos diferentes e para mim, esse prosseguir foi muito importante porque saiu da zona do só estar meio perdido e operando para ser mais criador, ser mais responsável pelas proposições, ter uma troca entre nós mais intensa mesmo. Não, não é mais intensa, é mais

profunda, eu acho. Porque intenso sempre foi, todo o tempo (risos) (RICCI, 2020, informação verbal).

Contudo, a tessitura das propostas de mediação criadas pela dupla de bolsistas com as noções desdobradas pelas turmas não poderia ser descartada, pelo contrário, permanecia com necessidade latente, podendo ser materializada apenas pela minha ação, como professora da turma.

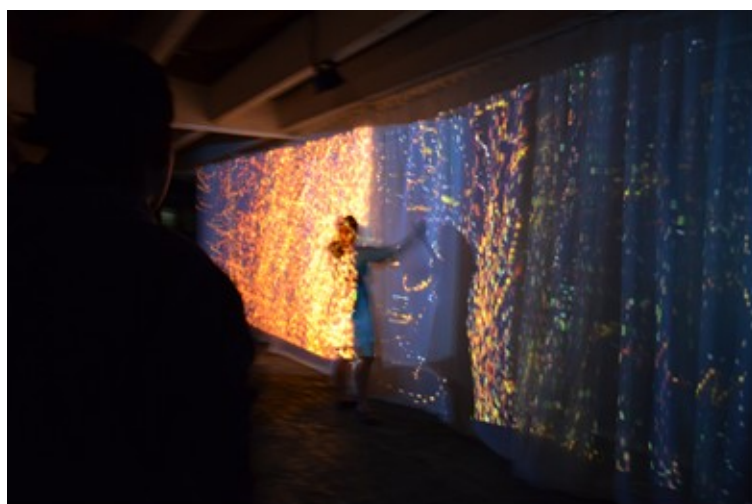
Fui impelida, então, a me reafirmar a todo momento como espectadora dos processos por mim encaminhados, cultivando uma atenção à espreita frente a uma complexa rede composta pelos espetáculos que seriam apresentados aos estudantes, pelas noções teatrais previstas para cada turma, pelas propostas de mediação criadas pelos bolsistas e pela forma como os alunos da EA respondiam a todos esses lances artísticos.

E, ao mesmo tempo, precisei me colocar como artífice para compor transições e arranjos, correspondências e problematizações. A necessidade me impulsionou a encontrar novos circuitos, novos enlaces e a tirar a poeira das aulas e sequências já conhecidas e, portanto, a me distanciar das aulas clichê (CORAZZA, 2012).

Um exemplo dessas conexões aconteceu em 2019 quando definimos que levaríamos os estudantes para vivenciar o projeto “A utopia na era da incerteza” da Cia Lúdica no espaço cultural Tendal da Lapa. O projeto incluía a visita a uma instalação cenográfica, o espetáculo “A utopia em uma noite de inverno” e um espaço aberto pelo grupo para a manifestação do público ao final da experiência, denominado “Ágora Contemporânea”.

Segundo o projeto da Cia Lúdica, a Instalação era dividida em quatro zonas artísticas, sendo a primeira delas a Zona Externa, onde acontecia o que o grupo denominou “Jogo Distópico”, no qual os espectadores tinham acesso a sons e imagens da cidade de São Paulo que remetiam ao ritmo frenético da cidade, ao processo de urbanização desordenado e à desigualdade. Em meio a esse jogo de luz e projeções algumas figuras humanas surgiam e se relacionavam com os espaços conduzindo ou provocando o olhar dos espectadores.

Figura 1 – Imagens da Zona Externa da Instalação



Fonte: Disponível em: <https://www.cialudica.com.br/imersao-artistica-multipla>.

Na Zona Intermediária ocorria “Jogo utópico”: os espectadores encontravam espaços acolhedores e tranquilos, compostos por objetos e materiais diversos que podiam ser manuseados ou tocados, por uma iluminação e sonorização mais suaves. Nesse espaço, surgiam também figuras caracterizadas que convidavam os espectadores a experimentar texturas e sons pela manipulação dos elementos dispostos.

Figura 1 – Imagens da Zona Intermediária



Fonte: Disponível em: <https://www.cialudica.com.br/imersao-artistica-multipla>.

Na zona interna também era realizado o espetáculo "Utopia em uma noite de inverno", que se iniciava pelo convite feito aos espectadores para que sentassem em uma semi-arena e cuja sinopse, disponibilizada pela Cia Lúdica traz para a cena:

Um grupo de cidadãos(ãs) sem-teto, anônimos, vivem desalojados, do lado de um imenso prédio desocupado, numa grande cidade. Em uma fria e chuvosa noite de inverno, surgem agentes "benfeitores" que distribuem uma sopa quente a esse grupo. Como em um passe de mágica, todo o grupo adormece e ao acordar encontra-se em mundo ideal, onde a utópica vida boa se concretiza. Lá os sem-teto são tratados como verdadeiros reis. No entanto, as coisas não acontecem exatamente como planejaram os "benfeitores", resultando em uma rebelião antropofágica dos sem-teto.

Figura 1 – Estefanie, Walter e Marcelo são os três sem-teto que são transportados para a Utopia no espetáculo



Fonte: Disponível em: <https://www.cialudica.com.br/imersao-artistica-multipla>.

Como o projeto foi contemplado pela 32ª Edição do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, as atividades eram gratuitas e grupo esteve em cartaz durante alguns meses em 2019. Dessa forma, eu e os bolsistas conseguimos assistir o espetáculo muito antes do dia da apresentação para os estudantes da EA, tendo a possibilidade de conceber as propostas de mediação e de tessitura com as noções teatrais trabalhadas com a turma do 8º ano com mais vagar.

Para nós saltou aos olhos o lugar, a espacialidade tanto do ponto de vista temático – que lugar é esse da Utopia para onde os personagens se deslocam quanto com relação à materialidade das instalações e sua relação com próprio local de apresentação, o Tendal da Lapa, espaço construído para ser um matadouro, tornado posteriormente espaço de arte e cultura. Assim, definimos que os ângulos de ataque seriam o conceito de Utopia e instalação artística²³

Com essas decisões tomadas ainda com alguma antecedência foi possível armar o arranjo das aulas para que eu estivesse trabalhando com ressignificação de objetos²⁴ antes do espetáculo, a fim de sensibilizar a observação para a materialidade de diferentes objetos e a criação de novos sentidos pela composição de diferentes objetos e elementos. Organizei as aulas para que nas semanas que antecederam a interrupção dos trabalhos para a realização da atividade de mediação anterior ao espetáculo criada pelos bolsistas, estivéssemos

²³ Essas propostas serão analisadas no capítulo 3.

²⁴ Ressignificação de objetos é busca por novas funções e ou simbologias para os objetos através da manipulação pelos atores e/ou pela associação com outros signos como sons, espaço etc.

ressignificando os objetos com vistas a produzir espaços fictícios, a fim de criar uma transição mais suave para o trabalho com as instalações.

A concepção da proposta de mediação posterior ao espetáculo foi um grande desafio para o bolsista Ronaldo Fogaça (que naquele momento era o único bolsista do projeto) e trabalhamos juntos na fermentação das ideias. No espetáculo, os três personagens sem-teto, chamados “refús”, ao chegar na Utopia recebiam comida, mudavam de roupa e tinham acesso a uma série de direitos antes negados no plano da realidade.

Figura 1 – Cena do espetáculo, na qual os personagens sem-teto desfilam com as roupas novas que ganharam na Utopia, enquanto um mestre de cerimônias ressalta as marcas e o luxo das novas roupas.



Fonte: Disponível em: <https://www.cialudica.com.br/imersao-artistica-multipla>.

Ao mesmo tempo, a exaltação do luxo e do consumo com a menção a marcas de produtos caros na Utopia e a expulsão dos “refus” ao final da peça acompanhada do discurso proferido pelos personagens Abílio e Abília, que afirmavam que a experiência da Utopia era apenas uma amostra para que os sem-teto pudessem retornar à realidade e trabalhar para conquistar essas condições de vida, problematizavam a concepção de uma ideia de utopia em uma sociedade neoliberal na qual a sociabilidade é marcada pelo consumo, pela desigualdade e pelo discurso meritocrático.

Conectando essa discussão com o trabalho de mediação anterior ao espetáculo no qual os estudantes criaram visões de utopia, me veio à mente a

possibilidade de nos inspirarmos no jogo teatral “Eu vou pra Lua”²⁵, para iniciar os trabalhos, perguntando aos estudantes o que eles levariam para a Utopia. Os “refús” nada levaram porque nada tinham, mas e nós, o que levaríamos e o que deixaríamos para trás?

A partir dessa provocação, Ronaldo propôs uma atividade na qual apresentaríamos alguns objetos e os alunos poderiam escolher um deles para “levar para a Utopia”. Depois, em grupos, os alunos fariam um *gif* apresentando uma visão de utopia a partir do uso dos objetos.

A última atividade de mediação propôs uma discussão²⁶ sobre a própria condição de abandono e desprezo das pessoas em situação de rua, refugadas pela sociedade. Ela foi disparada por três vídeos muito contundentes que apresentavam situações reais em que há um processo de desumanização dos sujeitos e engajou muito os estudantes. Mas, com o final da aula, assinalado pelo toque do sinal, a conversa precisou ser interrompida, gerando, com isso, uma sensação de que algo ficou suspenso no ar, que faltava enlaçar essas atividades e discussões. Mas o percurso proposto pelo bolsista Ronaldo junto às turmas do 8º ano se encerrava ali, porque ele não via possibilidade de dar continuidade ao processo e havia outras demandas relacionadas a saídas de outras turmas em curso.

A necessidade de alinhar o percurso relacional instaurado pela sessão de mediação posterior ao espetáculo à continuidade das aulas seguintes me forçou a pensar em algo novo. Eu tinha uma semana para conceber uma aula inédita do zero e o preparatório (CORAZZA, 2012) incluiu a observação e mapeamento do que fizemos, além de um processo de ruminação, voltando meu olhar para os vestígios das experiências estéticas e práticas artísticas vivenciadas e para os espaços vazios, para o que ficou pendente, adentrando nas “zonas obscuras em que são elaboradas as forças que nos forçam a pensar” (DESGRANGES, 2012, p. 142).

Era preciso arrematar a discussão, mas ao olhar seus rastros, percebi que ela demorou para esquentar e, com uma semana de intervalo, não teríamos como retomar do ponto em que paramos. Precisávamos, então, reaquecê-la pela fricção de outros elementos, incluindo os corpos dos estudantes postos em ação.

²⁵ O Jogo teatral “Eu vou para a Lua” é um jogo de memorização: em roda o primeiro jogador diz “eu vou para a Lua e vou levar...” e diz um objeto, o jogador que está sentado ao seu lado, deve enunciar “eu vou para a Lua e vou levar...” e dizendo o nome do objeto que acabou de ser falado e mais um de sua escolha e assim por diante até que todos tenham proposto algo.

²⁶ Essa atividade será melhor analisada no capítulo 3.

Retomando o espetáculo e cotejando-o à mediação posterior proposta pelo bolsista Ronaldo, ambos foram suspensos abruptamente: “A Utopia na era da Incerteza” era finalizada com os “refus” se recusando a sair da Utopia, seguido de uma breve discussão e de um abraço, seguido de um blecaute; a discussão sobre os vídeos incomodou muito os estudantes e foi também cortada pelo sinal. Como a discussão terminaria sem não fosse a próxima aula de outra disciplina? O que será que aconteceu com os “refús” e com a Utopia mostrada na peça?

Era necessário também criar um caminho de volta ao trabalho com as noções teatrais. Deixamos pendente o trabalho com os objetos ressignificados e o percurso de mediação trouxe à baila o desdobramento dos espaços.

A experiência viva acionou a criação e, fermentando as exigências contextuais, propus uma sequência de duas aulas dobradas calcada na criação de cenas autorais dos estudantes a partir de brechas no espetáculo, ou seja, situações ou momentos não desenvolvidos na peça, que seriam apresentados como pistas:

Pista 1: O que acontece com Abílio e Abília depois do abraço dos “refus” e do povo da Utopia [que marca a interrupção do conflito instaurado com a recusa dos “refus”]?

Pista 2: O que acontece na Utopia depois do que vemos na peça?

Pista 3: O que aconteceu durante o dia com os “refus” uma semana antes de sua ida para a Utopia?

Pista 4: O que aconteceu durante a noite com os “refus” uma semana antes de sua ida para a Utopia?



Pista 5: O que outras pessoas sem teto, que conheciam os “refus” da peça, imaginaram que aconteceu com Estefanie, Walter e Marcelo [os “refus” quando eles “desapareceram” (foram para a Utopia)]?

Atrelados às pistas estavam os seguintes parâmetros: ressignificar objetos para criar a cena e escolher um espaço da escola condizente com a criação do grupo. Os estudantes sorteavam uma pista atrelada aos parâmetros que dariam a partida para a criação da cena.

A criação forçaria os estudantes, divididos nos pequenos grupos, a se implicar numa discussão nos sobre as questões relacionadas à realidade e à Utopia, já alimentada pelo que tinha sido ventilado na sessão de mediação posterior à peça. Com a apresentação das cenas autorais, desdobramentos configurados pelos

espectadores daquilo que foi mostrado em cena, teríamos um campo fértil para retomar a conversa em outro patamar.

As cenas apresentadas trouxeram novos lances: um grupo que recebeu a pista 1, criou uma cena na qual Abílio e Abília são expulsos da Utopia por serem egoístas e não deixarem os “refus” ficarem por lá e precisam se adaptar à dureza da realidade, o que nos possibilitou discutir mais a fundo a desigualdade social e a forma como pessoas vindas de diferentes realidades enxergam e se relacionam com as condições precárias de vida da população sem teto. Outros dois grupos que sortearam a pista 5, trouxeram cenas nas quais os personagens, em meio ao trabalho de lavar vidros no farol ou em volta de uma fogueira bebendo “para espantar a fome”, teciam hipóteses para o sumiço dos refus: em ambas eles acreditavam que a polícia os tinha levado, o que possibilitou retomar a discussão sobre as violências e o preconceito que vitimam a população em situação de rua nas grandes cidades.

Figura 1 – Cena na qual personagens sem teto tecem hipóteses sobre o que aconteceu com Estefanie, Walter e Marcelo após os benfeitores oferecerem sopa numa noite fria de inverno.



Fonte: Adriana Oliveira

Um outro episódio bastante emblemático da tessitura entre as mediações e as aulas de teatro ocorreu quando surgiu a possibilidade de apresentar o espetáculo “É assim que vivem os czares” dirigido por Maíra do Nascimento, estudante do CAC-ECA-USP.

Livremente inspirado na peça “O jardim das cerejeiras” de Anton Tchekhov, o espetáculo impressionava pela inovação da cenografia e iluminação, enquanto nos apresentava as personagens e conflitos dos Raniévskiaia que retornam de São Petersburgo para a bela propriedade da família.

Figura 1 – A chegada da família Raniévskiaia à propriedade famosa pelo jardim das cerejeiras. A área de atuação era demarcada por um círculo de carvão.



Fonte: Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/72196157/E-assim-que-vivem-os-Czares>.

Figura 1 – Cena do espetáculo na qual as personagens se divertem nos jardins de cerejeiras, representados por fitilhos amarrados em linhas que cortam todo o palco.



Fonte: Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/72196157/E-assim-que-vivem-os-Czares>.

No caso deste espetáculo, o trabalho com a noção de divisão de focos com cenas simultâneas que estava sendo trabalhado no 2º ano do Ensino Médio, precisou ser interrompido para a realização das sessões de mediação anteriores ao

espetáculo. Foi possível, apenas, adaptar o processo, incluindo em uma das aulas algumas experimentações com os poucos recursos de iluminação que dispomos da EA: retroprojetores eram nossas fontes de luz e pedaços de papel celofane colorido cumpriam a função de gelatina.

A proposta de mediação anterior ao espetáculo estava completamente descolada do processo, pois foi encaminhada por Douglas Vendramini, ex-bolsista do projeto PUB que agora pesquisava a necessidade e pertinência da mediação anterior ao espetáculo em uma Iniciação Científica. Para tanto, ele contou com a parceria da EA e do projeto PUB para viabilizar o encontro com os alunos da escola.

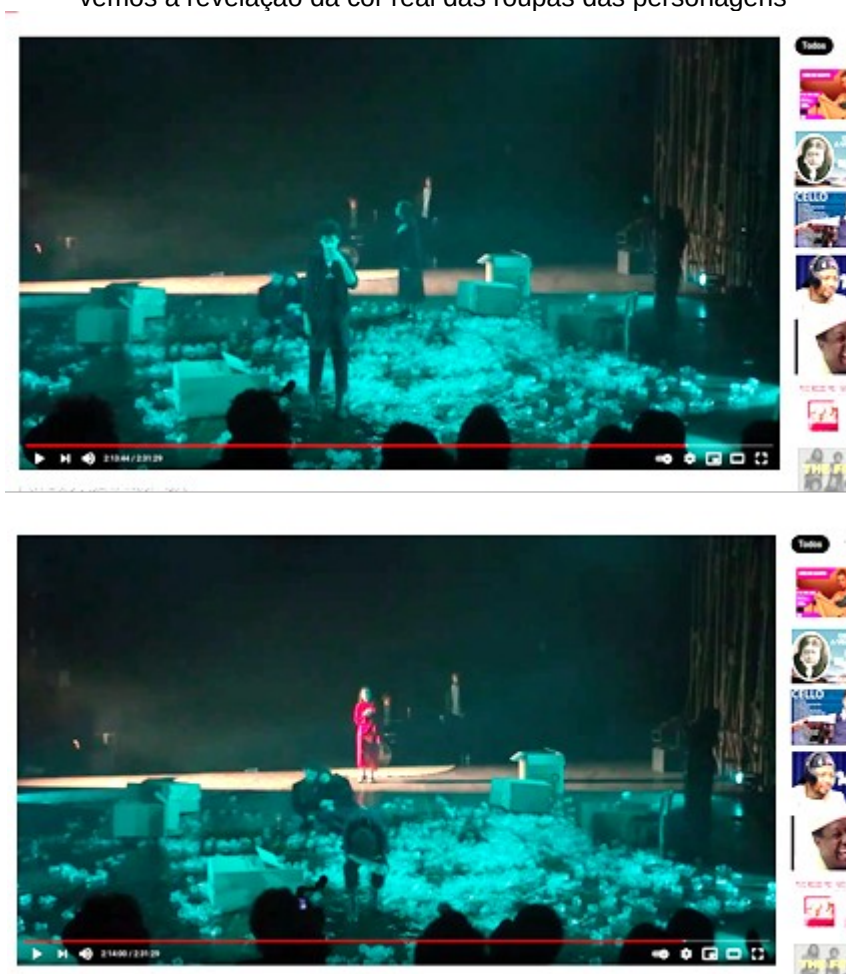
Douglas selecionou a cenografia como ângulo de ataque e propôs uma série de atividades de criação. Ele também propôs a leitura de um trecho do início e outro do final da peça “O jardim das cerejeiras” de Tchekhov a fim que os estudantes pudessem se aproximar do contexto histórico e geográfico do enredo e tecer hipóteses sobre o que aconteceria com os personagens entre o começo e o fim da trama.

Ainda que as sessões de mediação não tivessem nenhum vínculo com as aulas do 2º ano, os estudantes teceram relações, pois integraram às produções criadas a partir da investigação de cenografias e espaços proposta por Douglas, momentos em que cenas simultâneas estavam presentes.

Após a apresentação do espetáculo estava prevista apenas uma sessão de mediação com uma conversa conduzida por Douglas, momento importante para a coleta de dados de sua pesquisa. Os bolsistas do projeto PUB não se mobilizaram a tomar para si o desafio de encaminhar outras propostas de diálogo com a peça, pois se sentiam distantes do grupo e do processo como um todo.

Contudo, os alunos ficaram muito tocados pela experiência estética do espetáculo e encantados pelas soluções cênicas que puderam presenciar, sobretudo no final da peça, quando há a revelação da cor real das roupas que as personagens usavam em uma festa (preta ou vermelha), primeiramente omitida pela luz verde utilizada na cena e depois exposta ao nosso olhar a partir de um fecho de luz branca.

Figura 1 – Capturas de tela da gravação da peça “É assim que vivem os czares” na cena em que vemos a revelação da cor real das roupas das personagens



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_BuUcuhv19U.

A revelação da cor real pelo efeito da iluminação trazia uma magia para esse momento e carregava um forte simbolismo, pois saberíamos apenas na sequência desta cena, por um recurso narrativo, que todos os integrantes da família Raniévskiaia, cujos conflitos e dilemas acompanhamos durante por mais de duas horas e que vestiam vermelho na festa teriam sido assassinados pelos revolucionários que invadiram a propriedade da família, deixando vivos apenas os empregados, que vestiam roupas pretas.

O interesse despertado pelo espetáculo me motivou a mudar os planos das aulas seguintes e embicar em um processo de criação de cenas autorais contaminado pelo espetáculo, sessões de mediação e discussões realizadas.

Dessa forma, retomamos, eu e os alunos do 2º ano, a investigação das cenas simultâneas e dilatamos a experiência estética do espetáculo incrementando o trabalho com iluminação.

A partir da discussão acerca do que é uma luta por direitos que se dá no movimento coletivo ou por ações individuais suscitada pela discussão do final da peça e inspirada pelo título “É assim que vivem os czares”, propus que, em grupos, os estudantes criassem uma cena utilizando ao menos dois recursos de iluminação trabalhados e um momento em que houvesse uma (ou mais) cena(s) simultânea(s) a partir da provocação: é assim que vivem os/as...

Os estudantes abraçaram a proposta e se dedicaram a criar cenas que traziam momentos destacando personagens individualizados e outros nos quais a voz de coletivos ou grupos eram trazidas à cena.

“Assim vivem as mulheres”; “assim vivem os escravizados” e “assim vivem os depressivos” eram os títulos das cenas dos grupos, que traziam rasgos temporais, aproximações ou distanciamentos geográficos a partir da estrutura de cenas simultâneas, que favoreciam o confronto de diferentes facetas do que é ser mulher, ser escravizado ou ter depressão a depender que que conta e/ou vive a história.

Neste caso, o limite entre o que era percurso relacional oriundo do espetáculo e das sessões de mediação e que o eram as noções teatrais trabalhadas em aula ficou completamente borrado, não sendo possível verificar quando um terminava e ou outro começava, o que indica um processo de entrelaçamento, sempre nosso objetivo, bem-sucedido.

Como pudemos ver, o funcionamento do projeto PUB na escola acionava os processos inventivos de todos os que dele participavam, propiciando oportunidade de aventurar-se em trajetórias que traziam novas aulas, novos diálogos, novas correspondências, em todos os níveis: para a professora, para os bolsistas e para os alunos da EA.

A entrada dos espetáculos no decorrer dos cursos de teatro criava uma descontinuidade, fraturava as sequências pré definidas, funcionando como *breakdowns* (KASTRUP, 2008), a face-problematização (ibidem) da invenção, pois nos enraizavam na materialidade do tempo presente nos impelindo a buscar as costuras, a engendrar novas trilhas a partir do que foi sacudido, o que constitui o processo enativo, também chamado atuação, “que aponta para face-solução” (KASTRUP, 2008, p. 109) para “a corporificação do conhecimento e a invenção de um mundo” (ibidem).

A prática continuada do projeto criou um funcionamento que mobilizou uma circularidade inventiva, encarnando “o conhecer em sua dimensão de experiência

emergente” (DIAS, 2011, p. 67) e imprimindo um ritmo pelo entra e sai dos espetáculos nas aulas e nos cursos, que embaralhava e reposicionava nossas experiências pelas leituras e traduções por eles disparadas, promovendo uma aprendizagem como cultivo e como processo de diferenciação.

Criou-se, assim, um processo autopoietico “que se inventa no próprio acontecendo” (CORAZZA, 2001, p. 15-16) e nos colocava constantemente numa atitude de suspeita e atenção ao que pode ser uma aula, ao que pode ser um percurso de mediação, ao que pode ser a ação de uma professora, de um aluno ou de um mediador, nos levando a vislumbrar e a inventar novas formas de habitar o espaço da escola, que “pode se tornar um espaço onde experiências são compartilhadas” (KASTRUP, 2010, p. 43), pode ser um território propício à surpresa.

Figura 1 – Maurits Cornelis Escher - Drawing Hands



Fonte: Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/drawing-hands-desenhando-maos-maurits-cornelis-escher/>.

A bela litografia de Escher é uma possibilidade de tradução desse processo autopoietico no qual cultivávamos nossa sensibilidade e desenhávamos as casas da trilha enquanto caminhávamos. Pelo percurso fomos traçando os passos e, ao mesmo tempo, nos delineando como professora e futuros professores, crianças e jovens parceiros de andança.

Essa perspectiva de uma docência ativa e afirmativa nos pôs a descobrir novas formas de ver e criar teatro, um processo prazeroso e enriquecedor, pois que é vivo e irradia vitalidade.

Manter esse projeto de mediação PUB, ainda que exigisse mais trabalho pela rede de ações (VIDOR, 2012) que ele implicava, foi essencial no momento de sucateamento e deterioração das condições de trabalho na EA, que ocorria na época das ações aqui descritas e que permanece em curso, pois com a diminuição do número de funcionários e professores, há o conseqüente aumento da carga didática e a necessidade de assumir outras demandas burocráticas institucionais para que a escola continue a funcionar.

Neste contexto de mais trabalho, a tendência é recorrer à repetição e à aplicação de soluções estandardizadas, ou seja, aulas já prontas e soluções já formatadas. Nesse sentido, a presença do projeto PUB em todas as suas edições tornou-se ferramenta de guerra por uma educação entusiasmante e fértil, pois ativava o traço artesanal da criação dos cursos, promovendo o avivamento das relações entre arte e educação.

A esse respeito, Kelly Sabino traz em sua dissertação de mestrado (2015) o conceito de ecótono que nos ajuda a pensar no que pode surgir do encontro da arte e educação.

O ecótono é:

A zona de passagem de um bioma para outro; por ex., entre a floresta e o campo há uma zona de passagem: a mata de arbustos. Neste local, normalmente a diversidade de espécies é muito maior que as espécies de cada bioma separadamente. É nesta zona de contato que as trocas e o embate de espécies diferentes ocorrem na tentativa de partilhar o mesmo espaço. É da relação entre biomas e da adaptação a este local e contato que nasce o ecótono como interface entre as duas comunidades. A tendência é o aumento da diversidade e o aparecimento de organismos resultantes desta zona de passagem (e que só são encontrados aí) é chamado de efeito de borda (ODUM, 1988 *apud* SABINO, 2015, p. 61).

Sabino recorre a esse conceito da biologia para “pensar a arte como um bioma próprio e a educação como outro” (2015, p. 62), que se encontram na escola, pensada como ecótono, como espaço na qual nem arte nem educação se subjugam, mas se friccionam, se provocam, se bifurcam.

Ao olhar a trajetória do projeto PUB, marcada por uma malha tecida e resgada continuamente, percebo que ele descortinou a possibilidade de criação de mais vida no ecótono Escola de Aplicação.

E o que floresce nessa zona de passagem? Que efeitos podemos perceber da construção deste processo no entra e sai de alunos, espetáculos e bolsistas?

A avaliação do alcance das propostas e as contribuições delas nos processos de aprendizagem de crianças e jovens sempre foram alvo de nossas preocupações, professora de teatro e bolsistas. Houve muitas tentativas de registro, ao longo das edições do projeto, para colhermos dados relativos a essas contribuições.

Algumas delas resvalaram para atividades de conferência do que foi visto ou vivenciado como fichas que traziam questões que solicitavam diretamente aos estudantes a comparação ou análise de elementos vistos nos espetáculos nas aulas. Outras iniciativas buscavam registrar a fala dos estudantes ou mesmo a criação cênica realizada por vídeo ou foto.

Esses registros revelam as marcas dos processos engendrados: as discussões e cenas, imagens e textos criados, uma miríade de propostas novas, sendo que algumas delas pudemos trazer como exemplo neste capítulo. Contudo, há ainda outros rastros, outras pistas do alcance das ações do projeto PUB por nós encaminhado que se manifestaram muito tempo depois dos espetáculos e sessões. A possibilidade de lançar luzes para esses rastros é algo que somente um projeto entranhado na escola pode trazer ao campo de pesquisa em mediação.

Os bolsistas raramente puderam acompanhar a irrupção dessas marcas que ficam nas subjetividades de crianças e jovens e que surgem do fundo da memória quando reativadas (ROLNIK, 1993) em outras aulas pela exigência da criação ou da apreciação, pois somente eu acompanhei os estudantes da EA por um ou mais anos.

Essas marcas evidenciam o processo inventivo em curso, a criação com os restos, que implica uma duração e “uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis” (KASTRUP, 1999, p. 23).

Um exemplo ocorreu na turma do 3º ano do Ensino Médio em 2018, que estava na etapa final da montagem do espetáculo autoral “Meta metá”, criação coletiva que trazia a história de um nobre que tinha consciência de ser um personagem numa história e por isso era tido como louco por sua família. O espetáculo brincava com a metalinguagem o tempo todo, o que nos mostra alguns

rastros dos trabalhos de mediação com a peça “Um Hamlet a menos” e os processos por eles disparados.

Em determinado momento de um ensaio, quando não havia solução aparente para uma cena de casamento, uma estudante, N.M., recuperou um momento de um espetáculo assistido mais de um ano antes, “Uma peça por outra”, montagem do Grupo Das Dores, como possibilidade de resolver a cena.

“Uma peça por outra” é composta por seis esquetes baseadas em peças curtas escritas pelo dramaturgo Jean Tardieu que brincam com a linguagem ao apresentar situações aparentemente corriqueiras atravessadas por elementos surreais ou desordenados.

Figura 1 – Imagem do esquete “Uma palavra por outra”, montagem do Grupo Das Dores



Fonte: Disponível em: <http://palcopaulistano.blogspot.com/2017/03/uma-peca-por-outra.html>.

A aluna precisou lembrar aos colegas trechos do espetáculo e ao fazer isso, dois outros já perceberam qual parte da peça era inspiração de M.N.: o esquete “Uma palavra por outra”, que apresenta uma cena na qual um adultério é descoberto durante um chá das cinco.

A situação corriqueira apresentada no palco se desdobra quando os personagens passam a trocar algumas palavras por outras que não tem sentido nenhum com a cena, mas ainda assim, os espectadores são capazes de acompanhar o desenvolvimento do conflito pelo contexto. Na parte final na versão

do Grupo Das Dores, a cena era apresentada em alta velocidade e de trás para frente, aludindo aos recursos do avanço e retrocesso rápido de gravações em vídeo.

M.N. e outros dois estudantes propuseram, então, se inspirar na parte final de “Uma palavra por outra”. A ideia foi acolhida com entusiasmo pelo grupo de estudantes que, durante os ensaios, resolveu a cena do casamento, que estava sendo montada, da seguinte forma: no momento em que a noiva tira o véu e se descobre que ela foi substituída por outra pessoa há uma pausa e a cena é retrocedida com velocidade até o ponto em que era possível descobrir como a noiva, que estava sendo obrigada a se casar contra a vontade, tinha articulado sua fuga, para depois avançar rapidamente até o ponto da pausa, enquanto o personagem principal, o nobre irmão da noiva, consciente de ser um personagem, quebrava a quarta parede e fazia um solilóquio sobre as possibilidades de um narrador brincar com o tempo em uma história.

Essa cena trouxe uma dificuldade de execução muito grande, já que exigia um trabalho coreografado com o elenco todo em cena, mas sua finalização foi comemorada pelo grupo e elogiada pelos espectadores de “Meta metá”.

A criação dessa cena, uma das últimas do espetáculo ainda mobilizou o grupo a retomar outras, já montadas anteriormente, para ir mais fundo no jogo com a manipulação do tempo e do espaço utilizando-se de pausas e movimentos que aludiam à câmera lenta, entre outros recursos.

Figura 1 – Cena do casamento de “Meta Metá”, criação coletiva do ateliê de teatro do 2º ano do Ensino Médio 2018



Fonte: Adriana Oliveira

Percebe-se neste exemplo, a realimentação do ver e fazer teatro, que o repertório dos estudantes foi ampliado, pois em um momento muito posterior aos trabalhos de mediação realizados a partir de “Uma peça por outra”, o espetáculo ressurgiu e é novamente traduzido, pela necessidade do processo de criação.

Agora a face-problematização se dá pela materialidade da montagem do espetáculo “Meta metá”: como mostrar que a noiva contou com a ajuda dos personagens artistas para fugir do casamento arranjado? Já a cena de “Uma peça por outra” participa do processo que aponta para face-solução do problema, um reposicionamento da função do espetáculo mediado pelo projeto PUB em 2017 em um processo inventivo.

Outro exemplo, também, associado ao espetáculo “Uma peça por outra” e que se deu com muita distância ocorreu com a turma do 2º ano do Ensino Médio no segundo semestre de 2018, mais de um ano após os trabalhos de mediação realizados a partir da encenação do Grupo Das Dores.

Estávamos numa aula desdobrando a noção de Teatro Jornal, uma das expressões do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Nesse momento do curso, os estudantes criavam cenas a partir de reportagens.

No Brasil, estávamos no período eleitoral, então muitas notícias ligadas à política preenchiam as páginas de jornais e revistas, ao mesmo tempo que a necessidade e a dificuldade da organização de debates entre os candidatos à presidência da república, tendo em vista a hospitalização de Jair Bolsonaro na fase final de sua campanha, acirrava as discussões.

Um dos grupos, mobilizado por esse cenário, criou uma cena que representava um debate entre candidatos fictícios, transmitido pela televisão.

A cena era armada evidenciando o caráter midiático do debate político, pois os candidatos usavam seu tempo de fala para acusar ou ofender seus oponentes ao invés de discutir seus respectivos programas de governo; as falas eram interrompidas pela veiculação de propagandas e o mediador agia como um apresentador de programa de auditório bastante debochado, o que trazia um estranhamento ainda maior para o debate.

Após a apresentação desta cena e de outras, eu e os estudantes passamos ao momento de apreciar e discutir os trabalhos. A estudante L.S. pediu a palavra para comentar a cena dos colegas e iniciou sua fala com uma pergunta, que transcrevo aqui, pois a registrei em meu caderno:



Professora, eu queria falar que a cena do debate me lembrou muito aquele tema que a gente trabalhou no primeiro ano e que a gente até assistiu a peça lá no teatro de francês, lembra? [ela aguarda que eu responda] A que tinha o absurdo. Daí eu fiquei pensando que o debate tem muito a ver com esse teatro absurdo, né? (informação verbal).

A fala da aluna despertou a memória de outros estudantes que também tinham assistido “Uma peça por outra” no Teatro da Aliança Francesa e resgataram alguns momentos e características.

A partir do comentário de L.S. passamos a olhar a cena do debate político que acabara de acontecer com outros olhos, reconhecendo nela recursos que remetiam à produção dramática do Teatro do Absurdo, na qual o jogo linguístico e a presença de situações surreais, estranhas ou *nonsense* irrompem nas cenas.

Essas correspondências não foram pensadas antecipadamente pelo grupo que apresentou a cena do debate, que se surpreendeu com os sentidos atribuídos ao seu trabalho a partir da percepção estética dos espectadores.

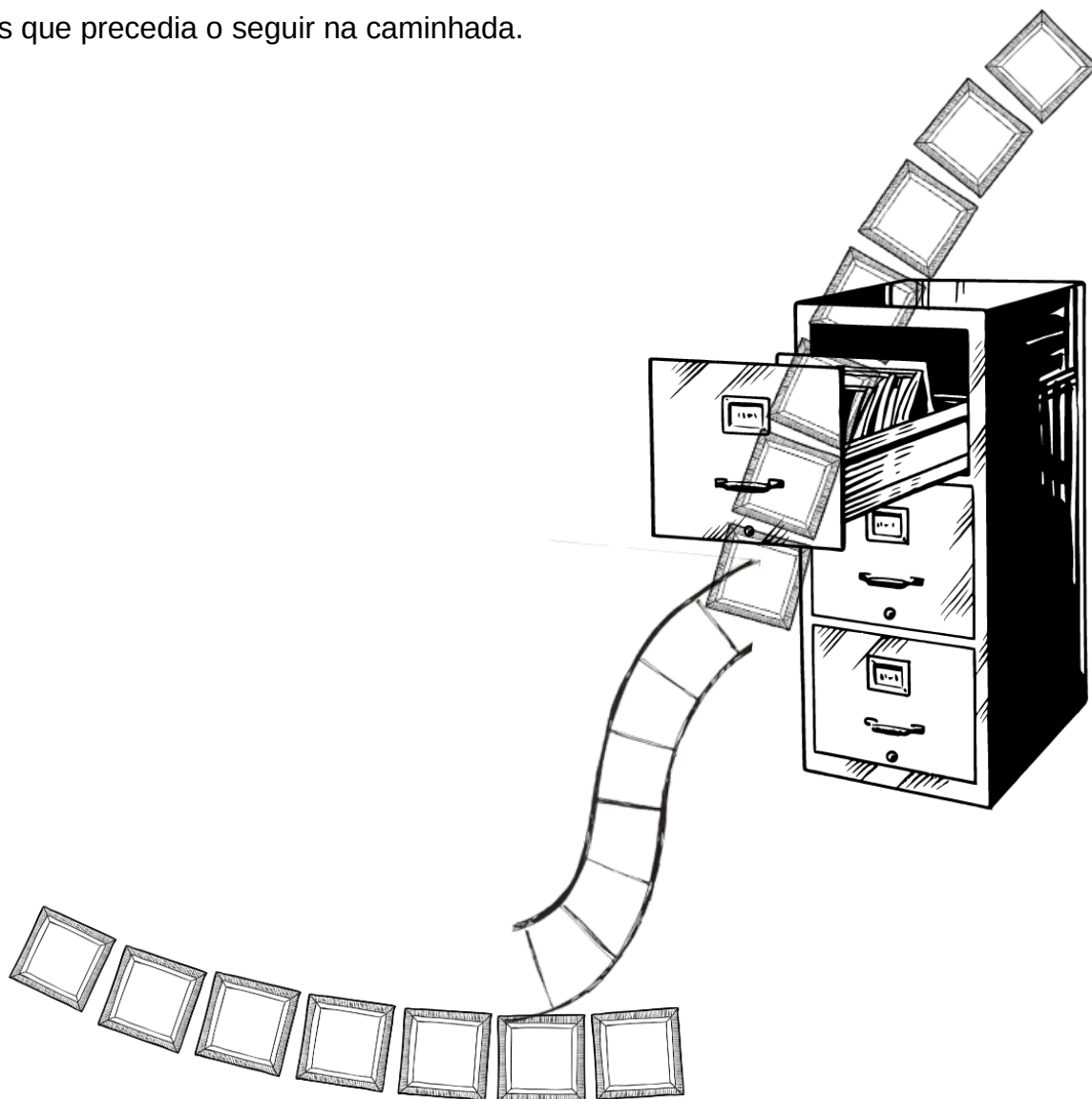
Elas nos levaram a discutir a própria forma como o debate político se estabelecia no país naquele momento em 2018: a forma oca das campanhas veiculadas na mídia, constituídas basicamente pelo apelo de uma música, de um número, de um bordão, de uma imagem, ou seja, apenas por um elemento da linguagem descolado de um sentido, como nos esquetes de “Uma peça por outra” nas quais as falas, os sons, os movimentos se descolavam dos sentidos das cenas.

A leitura do mundo foi propiciada em um processo como esse, pois “o efeito estético produzido pela obra” (DESGRANGES, 2012, p. 48) seja ela a montagem do Grupo das Dores, seja ela a montagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio da EA foi “posto em tensão com o contexto social dos sujeitos envolvidos” (ibidem).

A cena produzida em aula, experiência estética presente, funcionou como *breakdown*, problematizando e reposicionando conhecimentos já incorporados e trazidos pela memória, que foram reelaborados pelo olhar individual de uma espectadora e partilhados no coletivo, gerando, assim, outras desestabilizações e novas conexões, num processo inventivo contínuo e inesgotável.

Esses exemplos evidenciam que nosso intento de tecer as casas da mediação teatral propiciadas pelo projeto PUB às casas das aulas e cursos de teatro da escola visando a ampliação e a circulação de conhecimentos se materializou, frutificando os caminhos percorridos por crianças e jovens e, também, por nós, adultos que acompanhamos e acionamos essas trajetórias.

Foi um processo tanto laborioso quanto apetitoso, no qual saber e sabor, palavras que tem a mesma origem etimológica, se aproximavam a cada lance dos dados que precedia o seguir na caminhada.



Tentativas e barreiras

No capítulo 2 acabamos de ver nossas primeiras tentativas nos caminhos da mediação teatral.

No trajeto do ensino remoto, paralelo a escrita dessas páginas, tateávamos (eu e uma equipe de bolsistas e estagiárias que começaram a trabalhar comigo) os primeiros passos na busca por estabelecer diálogos com a cena e sobre a cena por meio remoto ainda sem muitas condições: não havia encontros síncronos e o contato com os estudantes era apenas por e-mail.

Como traduzir as experiências presenciais de mediação?
Como fazer circular as ideias se a comunicação era apenas aluno-professora?

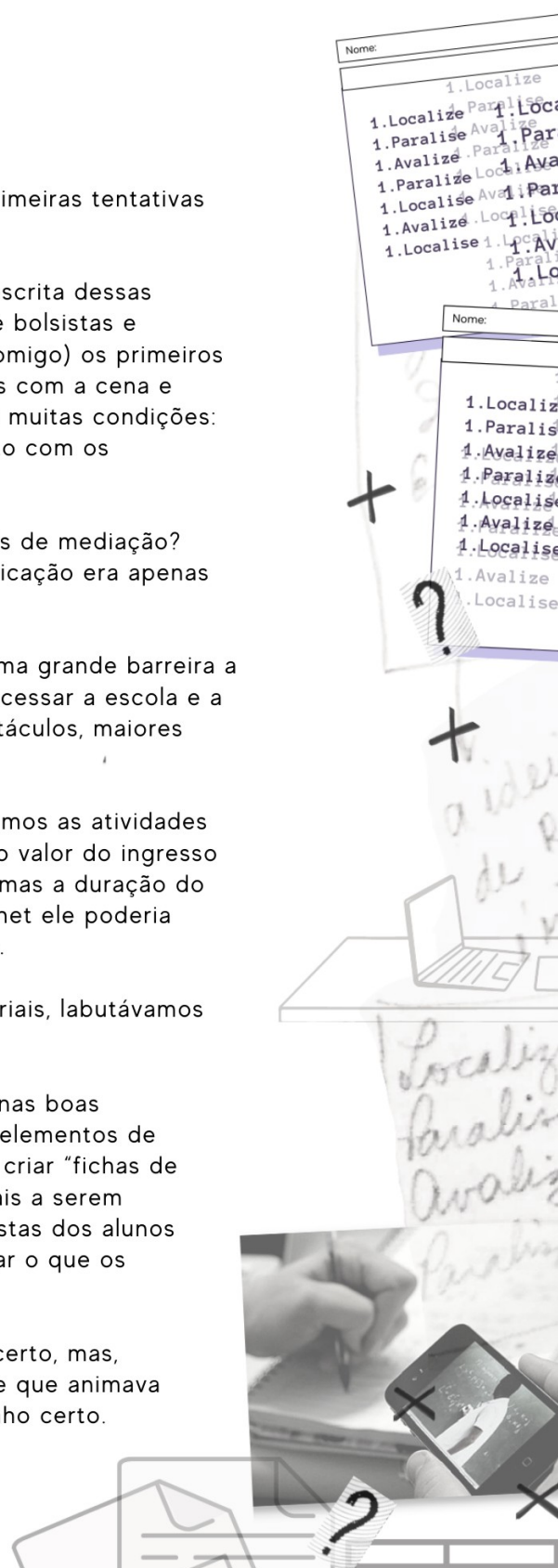
Se o acesso físico aos espetáculos era uma grande barreira a transpor nos tempos presenciais, agora acessar a escola e a professora era um caminho cheio de obstáculos, maiores ainda para os estudantes mais pobres.

Tínhamos isso em vista quando propúnhamos as atividades assíncronas: nosso desafio não era mais o valor do ingresso ou a distância do local de apresentação, mas a duração do vídeo: quanto maior, mais dados de internet ele poderia consumir, além da qualidade da gravação.

Vencida a barreira do encontro dos materiais, labutávamos para criar as instruções e enunciados.

A solução (provisória), foi tentar investir nas boas perguntas, convites à criação a partir de elementos de significação que emanavam dos vídeos e criar "fichas de compartilhamento de resultados", materiais a serem postadas no site da escola com as respostas dos alunos a fim de que todos pudessem acompanhar o que os colegas estavam pensando.

Tudo era muito opaco, tudo era muito incerto, mas, eventualmente, recebíamos uma atividade que animava nossas esperanças de estarmos no caminho certo.

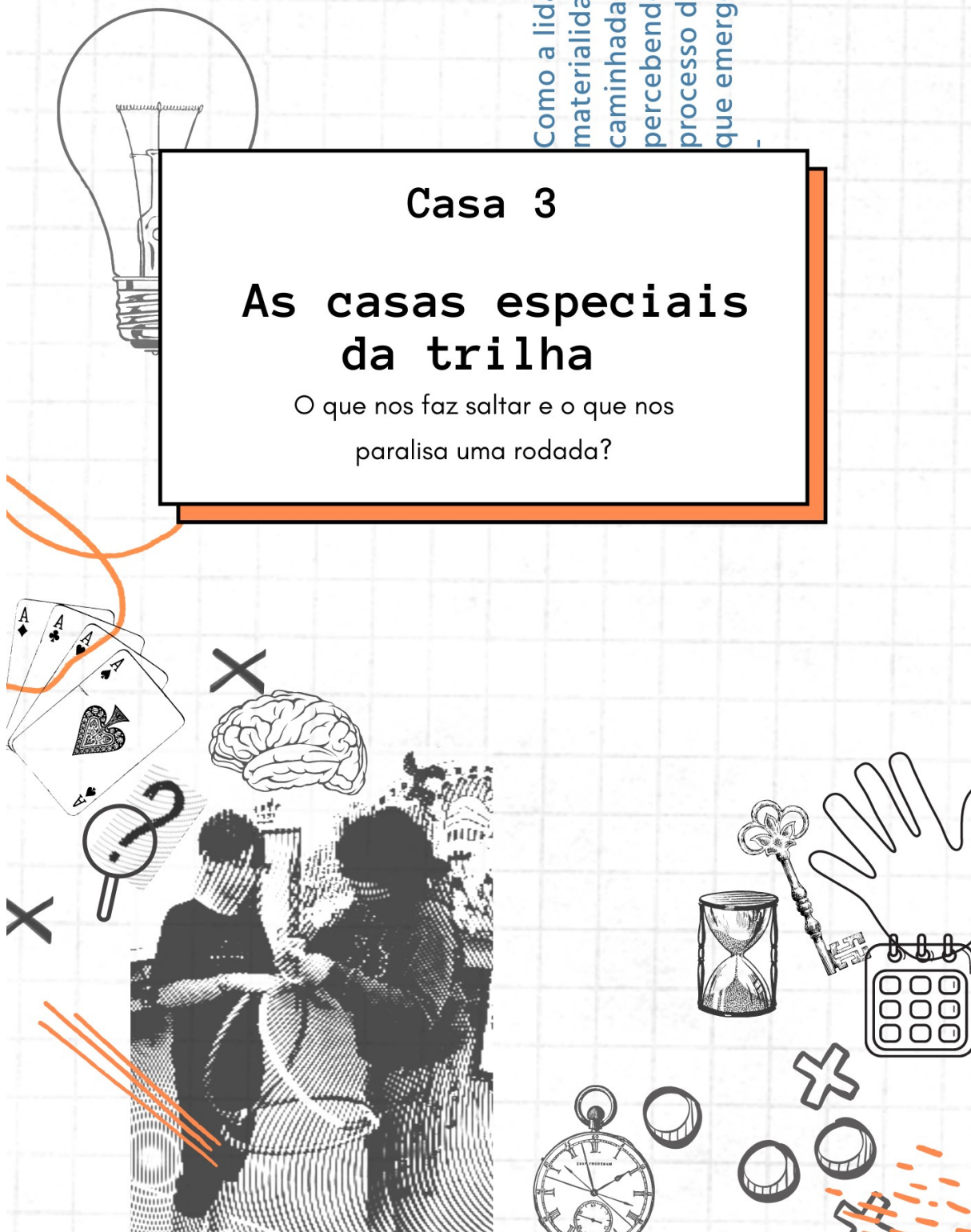


Como a lida com as
materialidades, nos
caminhada na trilha -
percebendo que nos
processo de aprendi:
que emerge das prá

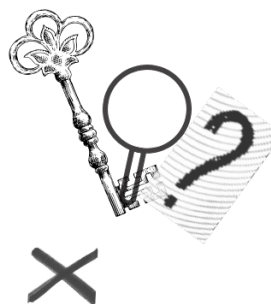
Casa 3

As casas especiais da trilha

O que nos faz saltar e o que nos
paralisa uma rodada?



CASA 3 – AS CASAS ESPECIAIS DA TRILHA – O QUE NOS FAZ SALTAR E O QUE NOS PARALISA NUMA RODADA?



Na trilha de três anos e meio de projeto PUB fomos caminhando e experimentando formas de encaminhar as sessões de mediação em meio às aulas, nos tornando mediadores por esse processo de aprendizagem que emergia da lida com as materialidades da escola e apoiados pelos textos de referência que nos alimentavam e nos provocavam na busca de propostas mais entusiasmantes.

Os bolsistas, recém-chegados à escola, ainda estranhando seu funcionamento, concebiam as propostas de mediação muito calcadas em suas vivências anteriores nos grupos ou aulas da graduação ou ainda a partir das atividades que eu propunha na aula de teatro.

Ao adentrar nas aulas, eles enfrentavam dificuldades de todas as ordens na condução das atividades e a quebra de expectativas era um assunto constante em nossas reuniões, pois a tentativa de aplicar ou transplantar propostas de outros contextos mostrava-se quase sempre malsucedida.

Nas reuniões buscávamos mapear os rastros desses reveses e nos afastar das hipóteses que, apressadamente, poderiam explicá-los, tais como a atividade que não funcionou porque a aula era muito cedo ou porque os alunos eram preguiçosos ou difíceis, ou ainda porque o tempo da aula era curto.

A facilidade em formular as explicações dessa forma revela um olhar que encarna clandestinamente o “modelo de representação” (KASTRUP, 2012, p. 57) que vê as aulas e a ação dos estudantes a partir de um ideal de funcionamento abstrato e pré-fixado. Nessa perspectiva, o que foge a esse esquema: o tempo ideal de aula, a receptividade esperada dos estudantes às propostas de mediação, entre outros, é encarado como falta ou como desvio.

Com a prática de agir por tateamento, por experimentações acompanhadas de discussão contínua, os bolsistas cada vez mais foram enraizando suas propostas

de mediação no contexto da escola, compreendendo o caráter situacional de cada intervenção.

Esse processo só foi viável por conta da duração de um ano de cada projeto PUB, que possibilitava aos licenciandos habitar o território da Escola de Aplicação. Kastrup afirma que:

Habitar um território é um processo que envolve o "perder tempo", que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria. Não basta o decorrer do tempo cronológico, embora a repetição da experiência ao longo do tempo seja uma condição necessária (KASTRUP, 2001, p. 22).

O desembaraço da nostalgia de um funcionamento idealizado da escola nos propiciou a possibilidade de olhar para o que antes era marca de um insucesso, da dificuldade de estabelecer atividades de mediação teatral na escola – o marasmo, a indisposição em se colocar em uma roda de conversa, os silêncios, a recusa ao jogo – como signos que, parafraseando Kastrup (2001, p. 24), nos impunham problemas, nos forçavam a pensar e nos exigiam decifração e sentido.

Ao questionar essas formas, percebê-las como produtos de um acoplamento entre os diferentes elementos constituintes da aula, pudemos vislumbrar a possibilidade de agir nesse campo problemático, sacudindo e tirando da inércia as relações já conhecidas. Ao calçar os sapatos da suspeita, percebemos que somente ao apertar bem os pés no chão da escolar poderíamos conseguir dar impulso necessário para que o pensamento pudesse saltar.

Tal qual no jogo de trilha, os bolsistas e eu estávamos caminhando nas casas do dia a dia do projeto e, no processo forjamos o que chamo aqui de casas especiais. Eu as chamo desta forma, pois em um jogo de trilha tradicional, quando caímos em algumas casas podemos saltar, nos aproximando da linha de chegada ou, por outro lado, podemos ficar fixados durante uma rodada.

As casas especiais desta trilha eram marcadas por pequenos achados: episódios, dispositivos e modos de operar encontrados pela decifração dos signos que nos davam pistas para encaminhar processos mais entusiasmantes ou por momentos nos quais nos encontrávamos extremamente perdidos, pois as relações desandavam e era necessário parar e pensar.

As saídas para ver os espetáculos eram experiências que animavam e engajavam os estudantes sem a necessidade de grandes ações de nossa parte,

porque proporcionavam experiências estéticas e uma quebra da rotina, do “ambientalismo” palavra utilizada pelo estudante G. A.

Mas como trazer esse envolvimento e vivacidade para a aula, espaço costumeiro no qual as propostas de mediação anteriores e posteriores à saída ocorriam? A pista estava em olhar com mais cuidado para a própria rotina e pensar em como criar as rotas de fuga. Para tanto, precisamos reconhecer seus regimes de significação (DESGRANGES, 2012), pensar no funcionamento da escola.

A escola é uma instituição herdeira do projeto moderno de educação para todos e se configura historicamente a partir da necessidade de preparar a mão de obra nas sociedades industriais e urbanas.

Em sua origem, ela também tem um papel fundamental na formação dos Estados Nação e da sociedade na medida que contribui para a constituição de uma identidade nacional e para a conformação e “manutenção de uma sociedade disciplinar” (ICLE, 2011, p. 72) a partir de dispositivos engendrados para a normatização, vigilância e controle das condutas.

Ainda que a Escola de Aplicação se coloque como espaço de circulação de saberes e culturas, há “reminiscências” (ANDRÉ, 2017, p. 103) dessa origem que formatam a instituição e que podem ser facilmente detectadas na organização dos tempos e dos espaços e nos rituais e procedimentos praticados cotidianamente por estudantes, professores e demais funcionários.

Em operação temos a instauração e a perpetuação da lógica de uma educação embrutecedora (RANCIÈRE, 2017), regida pela concepção da desigualdade de inteligências, através da progressão linear que prevê que “a aprendizagem ocorre sempre em decorrência do ensino que a precede” (LEAL, 2006, p. 80), de uma explicação que torna possível a transmissão do saber dos professores aos alunos.

Essa lógica está impregnada na escola como as manchas nas paredes ou o cheiro do córrego em dias de calor e também nos alunos e em nós, pois são anos de práticas de escolarização que cristalizam formas de olhar e de estar, maneiras de se relacionar com o conhecimento materializadas e reiteradas diariamente pelo posicionamento das carteiras, pela organização dos turnos de fala, pelo tipo de circulação nos espaços e, inclusive pelas formas de se relacionar com as produções artísticas e culturais.

Compreender o espaço escolar como um sistema de signos que é forjado pelas práticas sociais ao mesmo tempo que forja as subjetividades que nele habitam, possibilita uma tomada de distância e o estranhamento. Abre-se, a partir desse momento, a possibilidade de suspender ou reposicionar esses regimes a partir das particularidades da aula de teatro, ao modificar algumas práticas bastante conhecidas acionando assim, novas formas de interação de alunos-espectadores e professores-mediadores.

As aulas de teatro não aconteciam “sem litígio” (ICLE, 2011, p. 73) na EA, pois ao mesmo tempo em que havia uma grande liberdade e autonomia para configurar os percursos dos estudantes ao longo do ano letivo, conquistada não sem disputa, era necessário realizar adaptações “às rotinas da escola e às tecnologias escolares, inclusive procedimentos burocráticos impostos institucionalmente” (ibidem).

Sendo a aula de teatro obrigatória, no meio de tantas outras, a constituição do seu espaço e sentidos foi sempre tensa, problematizada e continuamente reconstruída. Ainda que propostas lúdicas fossem o eixo das práticas, o fastio e a realização tendo em vista apenas a nota por parte dos adolescentes, a expectativa de que a professora ou os bolsistas “explicariam a matéria” antes de qualquer atividade, a vergonha e os atritos entre os estudantes criavam a ambiência para a realização das atividades propostas nas aulas e também nas sessões de mediação.

Assim, o trabalho preparatório para criar as sessões de mediação passou a consistir não somente em preencher o planejamento de propostas oriundas das experiências dos mediadores ao assistir os espetáculos, mas também em identificar “as formações discursivas e não-discursivas” (CORAZZA, 2012) que ocupavam virtualmente o encontro com os alunos antes dele de fato acontecer para, então poder “esvaziá-lo, desobstruí-lo” (CORAZZA, 2012) de suas cargas, enfrentando os regimes de significação vigentes.

Partindo da premissa de que não é possível “considerar a escrita e a leitura artística como algo fora do campo político, na medida em que um enunciado se concretiza na própria tensão que estabelece com os regimes estéticos em voga” (DESGRANGES, 2020, p. 7), nosso objetivo ao conceber as sessões de mediação passou a ser o estabelecimento de rotas de fuga ou de choque em relação às lógicas dominantes na escola – a da tarefa, do exercício e da explicação dos que

detém o saber – revogando, “ainda que temporariamente, os regimes propagados” (DESGRANGES, 2020, p. 7).

Para definir as sequências de atividades passamos a nos questionar: como uma roda de conversa com a equipe de artistas – ou sem ela, é lida nesse contexto? Como o ato de aventurar-se coletivamente em uma leitura ou atividade que ninguém sabe como se desenrolará pode soar para esses adolescentes no contexto de uma aula regular? Como desestabilizar esses papéis tão bem definidos: os que sabem e os que não sabem? Seguimos as pistas dos espetáculos, para tornar cada vez mais as sessões de mediação experiências estéticas, buscando procedimentos para poetizá-las, performatizá-las na tentativa de arrancá-las de uma banalidade cotidiana que muitas vezes entorpece e anestesia.

Para tanto, buscamos desprender a crosta identificatória (KASTRUP, 2010) num processo de contínuo afastamento das relações professor-aluno e de estabelecimento de convites para juntos partilharmos leituras e criações, nos permitindo descobrir ilhas desconhecidas (SARAMAGO, 1999) durante nossos encontros de cinquenta minutos.

Trata-se de inventar formas de desdisciplinarizar disciplinas, desescolarizar as palavras, os textos, as formas de ler e de escrever, as formas de conversar, para que possam recuperar sua capacidade de encarnação, sua viagem malograda, sua potência de vida. E para isso, é preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos (BONDIA, 2016, p. 135 *apud* MORAES, 2019, p. 46).

Importante ressaltar aqui que o prefixo “des” traduz um escovar a contrapelo, um colocar como problema, um movimento de curvar-se perante a questão, mas não se trata de dizer que não há necessidade haver professora, alunos e aula. Num momento em que a profissão docente está na mira de muitos segmentos da sociedade brasileira essa ressalva se torna ainda mais premente.

O prefixo “des” implica levar em consideração o tempo presente, a singularidade da situação, pois não estamos prevendo uma relação entre professor e alunos a partir das estruturas, mas inspirados por Kastrup, inventamos as aulas e as relações professor-mediador e alunos-espectadores sempre de forma parcial e temporária.

Nas próximas seções apresentamos nossas tentativas de nos desvencilhar daquilo que é escolarizado ou colocar os rituais de aula como problema, descobrindo novas formas de armar as propostas. Nossas investidas vão no sentido de exercitar a atitude lúdica do olhar (SOARES, 2010) e inscrever a teatralidade no espaço da escola nos perguntando que tipo de relações esse reposicionamento pode descortinar.

Optamos por separar nossos pequenos achados que constituem as casas especiais em duas seções, uma focando as propostas de diálogo sobre a cena (PUPO, 2017) e outra as propostas de diálogo com a cena (ibidem).

Essa é uma divisão bastante arbitrária, pois na prática as duas perspectivas se misturavam, se interpenetravam sempre, pois ao propor a criação de uma cena ou obra a partir do espetáculo visto, dedicávamos tempo a assisti-la e comentá-la, o que se traduzia na prática em uma conversa também sobre o espetáculo que a impulsionou.

Por outro lado, muitos momentos de conversa, como veremos a seguir, eram urdidos com jogos ou outras dinâmicas de composição artística.

Contudo, pelas circunstâncias do nosso contexto de atuação – encontros muitos curtos, de, no máximo, uma hora e quarenta minutos – muitas vezes precisávamos sambar entre o tempo e contratempo das aulas, dividindo as propostas em sessões subsequentes.

Essa separação era feita a fim de garantir um tempo mais dilatado para privilegiar uma partilha disparada por aquilo que tínhamos visto, ainda que isso envolvesse um fazer, ou que possibilitava o estabelecimento de um processo de criação despertado, provocado ou inspirado pelo que foi assistido, ainda que ele abarcasse trocas verbais e debates.

Assim, nas casas especiais desta trilha encontramos a esfinge des-explicativa e a de-monstra-ção. Elas nos trazem os desafios que nos possibilitam encontrar nossos pequenos achados e saltar. Já quando caímos na casa da contenda, nos vemos perdidos frente aos confrontos inesperados. Ao invés de sairmos da casa, precisamos permanecer abrigados nela por algum tempo para perceber que o calor calcinante de algumas situações faz parte do caminho.

3.1 ENCONTRO A ESFINGE DES-EXPLICATIVA – DECIFRA-ME OU TE DEVORO



Ao serem perguntados sobre o que lembravam das ações desenvolvidas nas diversas edições do projeto PUB, todos os estudantes comentaram as conversas realizadas e esta foi a única resposta unânime. Esse fato de certa forma reafirma uma tradição, se assim podemos dizer, dos debates e rodas de conversa como práticas emblemáticas no campo da mediação.

Porém, se estamos em um ambiente pedagogizado, como esse regime afeta momentos de diálogos sobre a cena? Como a lógica do controle e da uniformidade – reminiscências da origem da instituição escolar – e o frequente estabelecimento de uma relação educativa embrutecedora interferem nas dinâmicas de falar e ouvir, tão importantes para atividades de mediação? Como lidar com isso?

Procurávamos sempre que possível promover encontros entre os estudantes e os artistas, pois eles eram a possibilidade de materializarmos o encontro de duas realidades diferentes apartadas pelos muros da escola. Contudo, com muita facilidade os artistas encarnavam o papel de agentes explicadores.

No caso do contexto dos projetos PUB, como a maior parte dos espetáculos era realizado por estudantes de graduação do Departamento de Artes Cênicas e, em alguns casos ainda estavam em processo de criação, por vezes a insegurança e uma necessidade de perceber se a obra comunicava aquilo que o grupo pretendia, levava os artistas a “entregar o jogo” e induzir a leituras do espetáculo, seja de forma explícita ou camuflada em comentários sobre o processo.

Por outro lado, ao se encontrarem face a face com os criadores dos espetáculos, muitos alunos da escola os viam como pessoas mais habilitadas a tecer leituras sobre a peça, pois eram profissionais ou estavam numa faculdade de teatro, ou seja, encarnavam a figura do especialista.

Nesses casos, as perguntas iam na direção do reconhecimento e da decifração: o que significava tal elemento, qual a relação entre determinado detalhe

com a cena, etc., ou ainda as falas se organizavam na perspectiva da confirmação e legitimação das leituras pelos artistas.

Ainda que combinássemos com os grupos antecipadamente (o que nem sempre era possível) sobre a importância de não explicar ou definir vetores de leitura, se abrissemos para perguntas a forma com a qual crianças e jovens formulavam suas questões materializava essa relação de decifração ou confirmação.

A resposta que possibilitava uma saída pela tangente dada pelos artistas ou pelos mediadores, devolver a pergunta ao aluno com o clássico “mas o que você acha?” gerava uma certa indignação, pois aos olhos dos alunos parecia que estávamos propondo um jogo fajuto no qual eles podiam fazer perguntas, mas elas não seriam respondidas, logo, por que fazê-las?

Foram necessárias algumas experiências de conversas com os artistas bastante constrangedoras para percebermos que para inverter essa lógica especialista não bastava boa vontade dos envolvidos e sim propor outros funcionamentos.

As conversas sem os artistas que ocorriam na escola geravam uma certa indisposição e pouca participação dos alunos. Constituíam a parte do encontro na qual o corpo e o jogo eram deixados de lado e evocavam com mais força a relação escolarizada muito presente outras aulas. Para os bolsistas, era o momento que causava maior receio como podemos ver no relato que segue:

No início do projeto meu receio em realizar esse tipo de condução era maior, e só apareceu depois de eu passar pela experiência de conduzir uma conversa em aula. Estando acostumada com conversas rotineiras em aulas e ensaios do CAC, antes de passar por essa experiência de regência pensava que a conversa ao final da aula seria a parte mais tranquila e sem grande necessidade de se pensar dispositivos e diferentes maneiras que impulsionassem as pessoas a dar suas opiniões. Após a primeira condução de uma conversa com o oitavo ano, no início do projeto, pude perceber a necessidade de pensar na estrutura dessa conversa em aula, para que os alunos conseguissem se expressar (ABREU, 2020, informação verbal).

A necessidade de problematizar a maneira de apresentar a conversa emergiu de uma situação bastante habitual: a bolsista fez perguntas e ninguém respondeu. A constatação de que não havia preparo ou que esse momento era tido como natural ou não recebia a princípio o mesmo olhar cuidadoso que os outros momentos da aula, também se evidencia pela fala de outro bolsista:

No início, quando a gente formulava as sessões de mediação, rolava um barateamento da conversa. A gente gastava horas pensando em como dar a instrução das cenas, quais seriam as regras do jogo, qual era o foco... Mas na conversa a gente só pensava "sobrou dez minutinhos, dá pra fazer uma conversa e finalizar". Não havia preparo. Não pensávamos qual pergunta fazer, como instigar os alunos a responder, em qual circunstância essa conversa acontecia. Eu não sabia responder nem o porquê era importante ter uma conversa (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Essa despreocupação inicial com a maneira de encaminhar as conversas revela a tentativa de transplantar propostas de outros locais e experiências sem a percepção de que na escola, os momentos de conversa provavelmente eram os que mais evocavam a relação escolarizada, pois se aproximavam de procedimentos de conferência muito praticados na escola.

Pineau (2013, p. 51) afirma que "sem dúvida, uma característica definidora da educação ocidental é a insistência que os estudantes demonstram acerca daquilo que eles sabem na presença de outros" e essa análise se confirma quando percebemos que os estudantes da EA estão bastante habituados a conversas posteriores a assistir a um filme ou ler um texto, ou mesmo após visitar uma exposição de arte. Na maior parte das vezes a marca dessas situações é a "instrumentalização da recepção, estabelecida ao tomar-se o modo informativo ou comunicativo como padrão estético de leitura" (DESGRANGES, 2012, p. 19), ou seja, o momento de conversa é o momento de conferir se houve atenção, se as principais informações foram compreendidas e fazer os vínculos com os conceitos ou assuntos trabalhados em aula.

Ao abrir as conversas nas sessões de mediação, tanto com os artistas quanto nas aulas, esse "hábito lógico racional de leitura" (ibidem) operado na escola se fazia presente de dois modos: ou pelas perguntas ou comentários que buscavam explicações, ou confirmações por meio de perguntas direcionadas aos artistas ou aos mediadores, ou pela indisposição de participar materializada em silêncios e olhares constrangidos.

Essa indisposição decorria do fato de alguns alunos não perceberem o sentido de continuar a falar sobre um espetáculo se estava claro o assunto ou tema tratado por ele ou ainda da descrição de suas características formais. Nesses casos, esgotada a tarefa de identificação e reconhecimento, numa visão utilitária ou instrumental da experiência estética não havia para onde ir e bastava aguardar o final conversa.

A indisposição também era fruto da insegurança em tecer comentários, partilhar percepções individuais frente aos mediadores ou artistas, tidos como especialistas, e frente aos colegas, que poderiam flagrar um comentário errado, incoerente ou incompatível.

Diante disso, as falas poucas falas eram quase sempre iniciadas por um “eu não se se tem a ver, eu não sei se está certo mas...” que tornavam transparentes a necessidade de pedir licença aos que mais sabem para ser espectador e de pedir desculpas antecipadas por falar algo incorreto.

Essa necessidade advém do fato de que os estudantes aprenderam que é necessário a informação para emitir uma opinião que será conferida e chancelada. Como espectadores em uma conversa, se por acaso não se sentem portadores das informações necessárias, não estão aptos a se arriscar ao erro e à possível chacota dos colegas. Rosimeri Dias nos apresenta a seguir o funcionamento que se coloca como obstáculo à experiência de partilha de leituras que desejávamos criar nos momentos de conversa.

Desde pequenos até a Universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educativos, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que se opinar, há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da, assim chamada, “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva diante do objetivo. Além disso, como tal reação subjetiva se nos fez automática, quase reflexa, informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões em estar a favor ou contra. Com isso, convertemo-nos em sujeitos competentes para responder como devem ser as perguntas dos professores, que cada vez mais se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta, e exponha, à continuação, sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência (DIAS, 2011, p. 101).²⁷

Nas primeiras rodas de conversa coordenadas pelos bolsistas, se não estivéssemos muito atentos as falas seguiam quase à risca a sequência apresentada por Dias: perguntas dos estudantes que ansiavam pelas informações e definições “o que era...? Por que tinha...? Aquilo representava...?” seguidas por opiniões que quase sempre giravam em torno de um gostei ou não, entendi ou não, concordo ou não.

²⁷ Importante ressaltar que o termo periodístico ao qual se refere Dias carrega sentido do espanhol: gênero jornalístico.

Um exemplo dessa dinâmica foi uma conversa proposta a uma turma de alunos 7º ano do Ensino Fundamental acerca de um vídeo da performance “Os cegos” do grupo Desvio Coletivo apresentada em aula. Não foi possível levar este grupo ao teatro naquele semestre e optamos por trabalhar com registros em vídeo ou produções audiovisuais. O bolsista Ronaldo Fogaça, responsável por encaminhar a discussão, pediu que os alunos formassem uma roda após assistirmos ao vídeo e iniciou a conversa perguntando o que alunos tinham visto.

Após alguns comentários mais descritivos, Ronaldo partiu para a formulação de algumas perguntas que convidavam os estudantes a buscar sentidos na ação coral, nos movimentos, nas roupas e em outros aspectos da obra, quando uma estudante comentou que a performance “representava a alienação das pessoas pelo consumo, por isso que eles estão vendados e andam com as sacolas de compras”. Muitos assentiram com a cabeça ao comentário da colega, que praticamente encerrou a discussão antes mesmo de ela se desenvolver. A relação com os elementos da obra se deu apenas na camada da informação “consumida rapidamente numa busca sem encontro” (KASTRUP, 2008, p. 172).

Quando um aluno sugeriu um outro caminho de leitura, num comentário meio vacilante “mas e se for algo sobre os deficientes”, prontamente foi interrompido pela aluna que disse “Não, isso não representa os deficientes visuais, é sobre alienação”.

Mesmo que Ronaldo e eu tenhamos interpelado a aluna, afirmando que precisamos ouvir a todos e que Ronaldo tenha insistido para que o estudante desenvolvesse seu comentário, estava estabelecido o esquema: houve o reconhecimento e todos estavam de acordo com a opinião de que a obra era sobre alienação, sendo muito difícil continuar a conversa.

Essa operação de leitura não permite a abertura ao desconhecido, ao não catalogado ou categorizado; o “pensamento não pode, jamais, virtualizar, criar... Em nome da ordem, a opinião quer proteger-nos do caos, fugindo dele, tendo a ilusão de que o domina, de que o vence” (GALLO, 2003, p. 60).

Partindo da premissa que esse dispositivo periodístico está instalado nas práticas escolares e constitui a subjetividade dos estudantes, sobretudo adolescentes e jovens, apenas enunciar sua suspensão ou relativização convidando todos a participar mostrou-se insuficiente. Não seria pelo nosso querer e pelo convencimento discursivo que esse regime seja alterado, precisávamos agir.

Ainda nas primeiras casas da trilha, nossas primeiras tentativas, para lidar com a recusa à participação era pré selecionar algumas perguntas mais provocativas para deslanchar a conversa. Contudo, essa estratégia muitas vezes nos fazia cair em armadilhas, pois a escolha de perguntas anteriores à conversa poderia configurar uma condução dos vetores de leitura, impedindo que as percepções dos estudantes pudessem vir à tona.

Outra tática também experimentada foi lançar mão do recurso de fichas com perguntas, na tentativa de burlar a insegurança dos estudantes, como mostra o relato do ex-bolsista Diego Camelo, que esteve presente na primeira edição do projeto PUB:

(...) quando eu comecei a perceber que vários alunos não falavam dentro das rodas de discussão sobre mediação. Que existem alunos que falam abertamente, com facilidade e alunos que se expressam de outras formas. E aí, foi quando eu encontrei a estratégia de trabalhar os textos ou a forma de escrita. Eu trouxe o texto das várias formas de usar uma lança do Brecht, para trabalhar com eles, ou também propunha que eles realizassem as fichas de devolutiva da atividade. Tanto que tem até uma das fichas, que eu me lembro o que a aluna falou. Uma das perguntas era: "Você consegue ver semelhança entre o que foi trabalhado na aula e o que foi visto na peça?". E a criança colocava "Sim. Sim porque na aula nós trabalhamos sobre essas questões e na peça as mesmas coisas...", então isso me fez perceber o que, de fato, pode ser entendido para além da conversa normal (CAMELO, 2020, informação verbal)

A depender da pergunta colocada na ficha acabávamos por reafirmar o lugar do espectador como um mero decodificador, que comprova o que foi reconhecido em suas respostas, podendo, por fim, dar sua opinião.

Mesmo quando buscávamos criar algo diferente, como no exemplo que Diego comenta, no qual um texto teatral de Bertolt Brecht era trazido para dialogar com uma encenação, ou de uma ficha produzida pelos bolsistas Ronaldo Fogaça e Marina Abreu que continha um caça palavras, uma curiosidade e um interesse momentâneo eram despertados, mas isso não era suficiente para violar o estatuto da tarefa.

O caça palavras foi um interessante meio para relembrar momentos de um espetáculo, mas nada foi desdobrado ou provocado a partir disso, o ato de procurar as palavras, que trouxe uma descontração para o início da sessão de mediação ficou restrito a uma atividade interessante, mas que, por fim, levava ao reconhecimento: "vi coisas no espetáculo e busco confirmá-las aqui neste jogo".

No caso do uso da cena da peça didática de Brecht, foi proposta uma leitura em aula seguida de perguntas numa ficha que previam a localização de informações e o estabelecimento de comparações entre os acontecimentos do texto e da encenação assistida.

Dávamos um passo ao reconhecer a necessidade de escovar as maneiras de conduzir uma conversa sobre os espetáculos, mas o modo de representação cristalizado por anos de escolarização também nos mediadores se manifestava mais uma vez, sem que eles pudessem perceber.

Fica evidente que não se trata apenas de escolher um procedimento que burle a expressão da indisposição – o silêncio -, ou trazer o lúdico ou bons materiais de apoio para mobilizar a conversa. O desafio é acionar um funcionamento que desestabilize as relações pré-estabelecidas.

O objetivo é nos afastarmos de enunciados e de propostas que visem o reconhecimento, a convergência.

Essa mudança de rota não se deu instantaneamente. Foram necessárias muitas experimentações e reflexões para que conseguíssemos alinhar nossas intenções às ações práticas.

O relato da ex-bolsista Nina Ricci apresentada a seguir exemplifica como fomos mudando nossa forma de preparar e lidar com os momentos nos quais propúnhamos diálogos sobre a cena, nossas investidas para instaurar partilhas. É interessante notar, os três momentos pelos quais passamos nas trilhas da investigação: o primeiro ainda muito titubeante e refém do modelo escolar, o segundo marcado pela percepção dos regimes semióticos (DESGRANGES, 2012) da escola e o terceiro, quando começávamos a agir arquitetando procedimentos para desestabilizá-los.

Às vezes eu sentia como se estivesse fazendo uma interrupção no fluxo natural do cotidiano dos alunos e precisasse provar pra eles que o que eu estava propondo era digno da atenção e envolvimento real deles. No início percebia que em várias atividades eles participavam por força do hábito (ter responder perguntas de maneira automática, dizer o que imaginam que queremos ouvir) ou da coerção (se você está na escola enquanto aluno a professora deve ser respeitada e "obedecida"). Mas ao longo do tempo e das experiências que tínhamos, esse habitar da sala de aula se tornou mais confortável. Eu já sentia que falava um pouco melhor a linguagem daquele espaço, que sabia mais ou menos como me comunicar e como estabelecer coisas básicas para que a mediação ocorresse. No final do projeto eu relatei várias vezes como foi lindo pra mim perceber numa roda de conversa pós-espetáculo que eu estava realmente ouvindo os alunos e trocando com eles - em vez de estar ansiosa para a próxima pergunta anotada em meu

caderno. Lembro que no início a gente tinha muito medo dos vazios, aqueles momentos que ninguém fala. A impressão que dava é que se ficasse silêncio significava que tínhamos falhado, que cairia a máscara frágil que estávamos sustentando de mediadores ou professores. Depois fomos vendo que não era bem assim, que às vezes os silêncios diziam coisas sobre como estávamos conduzindo a atividade, ou mesmo sobre o tema em questão. E que eles poderiam existir e serem respeitados até uma certa medida (RICCI, 2020, informação verbal).

Criar formas que cada vez mais levassem em consideração a singularidade das respostas ao invés do levantamento de elementos a serem reconhecidos se tornou nosso objetivo ao planejar os momentos de conversa. A cada reunião nos dedicávamos a pensar: como convidar à participação desinteressada de uma finalidade, de um modelo de certo e errado? Como criar dispositivos que gerassem segurança e conforto para que adolescentes pudessem se arriscar a comentar o que ninguém viu sem se preocupar se é ou não correto?

Compreendemos que para possibilitar trocas sensíveis e abrir espaço para o ato dos espectadores, para suas leituras pessoais precisávamos desarmar a tradição nas conversas, instaurando um tempo e ações e que contrariassem “a lógica do cotidiano” (DESGRANGES, 2012, p. 17) afastando-as “do usual, do esperado” (ibidem).

Para violar “o ritmo prosaico” (ibidem) precisávamos transtornar a linearidade do esquema pergunta e resposta que partia do mediador direcionado aos estudantes, ou de forma inversa, trazia o questionamento do aluno lançado sem desvios aos mediadores ou aos artistas. Era imperativo criar modos de fazer com que as interrogações, as exclamações ou os comentários finalizados com reticências circulassem entre todos e pudessem propagar novas falas e novos olhares.

A importância de se acompanhar as turmas e habitar a escola foi essencial para que essa mudança na forma de colocar o problema da disponibilidade dos espectadores para participar de uma conversa sobre os espetáculos ocorresse. O depoimento do ex-bolsista Ronaldo Fogaça é um exemplo:

Não que hoje eu seja um grande mediador de conversas, longe disso, mas muita coisa mudou [a partir da experiência do projeto]. Hoje eu olho pra essas conversas como uma parte necessária da experiência de mediação e o quanto o exercício de elaborar um discurso frente um coletivo é crucial para a formação dos alunos. Acho que compreender essa importância junto com minhas colegas bolsistas, foi o que nos fez ir atrás de pensar desde novas e extravagantes modalidades de conversas, como também formular previamente simples perguntas que de fato provocassem os alunos nos últimos 5 minutos de aula (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Tendo em vista que nosso propósito era criar circularidades, movimento, propagação de ideias, apresento alguns **pequenos achados**, algumas estratégias e procedimentos por nós elaborados.

A caixa de perguntas – o anonimato que libera: Um procedimento que passamos a adotar sobretudo nas conversas com os artistas era o uso de uma caixa para perguntas e comentários anônimos após as apresentações. Como entre o final da apresentação do espetáculo e o debate normalmente era necessário haver um pequeno intervalo, convidávamos os alunos a colocar em pequenos papéis perguntas, pensamentos fugidios, ideias, palavras-chave ainda no calor da experiência.

Durante a conversa os mediadores recolhiam alguns desses papéis e os direcionavam a todos os presentes, tendo em vista que, a depender do que estava escrito no papel a provocação poderia ser direcionada aos artistas, aos próprios espectadores ou a todos.

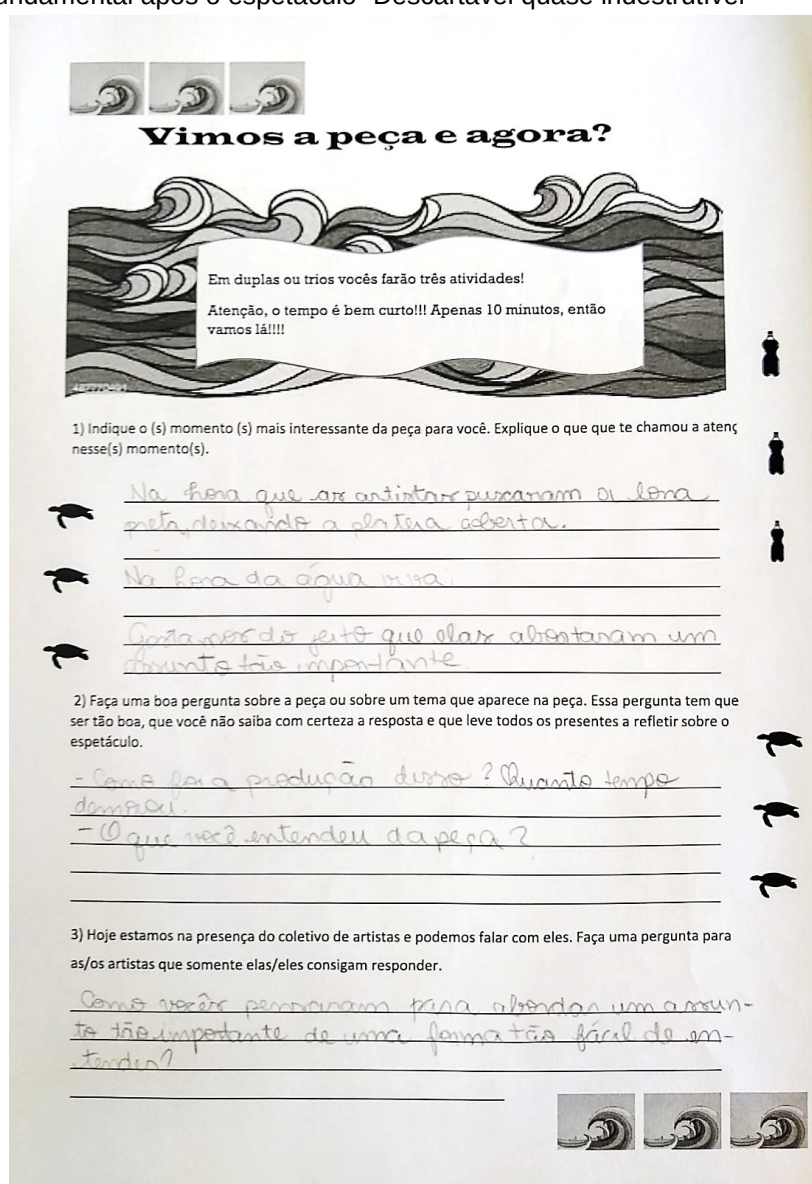
Figura 4 – Estudantes escrevem suas perguntas ou comentários durante um piquenique no pátio da escola



Fonte: Adriana Oliveira

Aos poucos, em casos de estudantes com menos experiências em sessões de mediação ou quando o tempo era mais curto, ao invés de pedaços de papel, distribuíamos fichas mais detalhadas para registro de impressões e considerações, além de convites direcionados aos alunos para que formulassem boas perguntas atentando para o endereçamento delas.

Figura 5 – Exemplo de ficha preenchida por uma dupla ou trio de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental após o espetáculo “Descartável quase indestrutível”



Vimos a peça e agora?

Em duplas ou trios vocês farão três atividades!
Atenção, o tempo é bem curto!!! Apenas 10 minutos, então vamos lá!!!!

1) Indique o (s) momento (s) mais interessante da peça para você. Explique o que te chamou a atenção nesse(s) momento(s).

Na cena que os artistas puseram a lena
meta deixando a aluna aberta.

No final da água viva.

Como o texto feito que eles apresentaram um
momento tão importante.

2) Faça uma boa pergunta sobre a peça ou sobre um tema que aparece na peça. Essa pergunta tem que ser tão boa, que você não saiba com certeza a resposta e que leve todos os presentes a refletir sobre o espetáculo.

- Como foi a produção disso? Quanto tempo
demorou?

- O que você entendeu da peça?

3) Hoje estamos na presença do coletivo de artistas e podemos falar com eles. Faça uma pergunta para as/os artistas que somente elas/eles consigam responder.

Como vocês permaneceram para abordar um assunto
tão importante de uma forma tão fácil de en-
tender?

Fonte: Adriana Oliveira

Quais seriam boas perguntas direcionadas ao grupo de espectadores, perguntas que o próprio estudante que a formulou não soubesse responder? E quais seriam as perguntas lançadas aos artistas, que somente eles pudessem responder?

Esse material também era anônimo e nos auxiliava a quebrar o gelo ao mesmo tempo que resguardava os alunos, pois o anonimato os tirava da posição de ter que demonstrar entendimento ou acerto perante todos.

Além disso, a leitura dos papéis feita na hora pelos mediadores abria a possibilidade de qualquer pergunta ou comentário de qualquer pessoa potencialmente arrastar a conversa para campos anteriormente impensados, já que a partir do que foi retirado da caixa ou da pilha, novas ideias, percepções e questionamentos poderiam ser desenvolvidos e desdobrados por todos.

- Escritas compartilhadas ou composições com palavras e/ou imagens:

Já na escola, após os espetáculos, muitas vezes passados alguns dias da apresentação, era importante reativar a memória do espetáculo e propiciar que as percepções começassem a circular. Em pequenos grupos propúnhamos a composição de imagens e/ou palavras para que, depois, ao olhar as composições, pudéssemos dar continuidade às partilhas.

Um exemplo emblemático dessa estratégia foi a proposta lançada às crianças do 4º ano do Ensino Fundamental após assistirem o espetáculo “O amigo fiel” do grupo Sobrevento.

A encenação traz belas cenas em teatro de sombras e utiliza bonecos feitos com galhos de madeira para criar as personagens da história, pessoas e animais. Os atores e as atrizes ora representam personagens, ora são narradores, ora comentam aspectos da trama. A história, uma adaptação de “*The devoted friend*” de Oscar Wilde, nos apresenta a relação entre o jardineiro João e seu amigo o dono do moinho. Segundo a sinopse do espetáculo:

João é um jardineiro humilde e generoso, que acredita que a felicidade se encontra nas coisas simples da vida: cuidar das plantas, olhar para o céu e para as nuvens. O melhor amigo de João é o dono do moinho, que vive confortavelmente em uma bela casa com sua esposa e filho. O dono do moinho pede muitos favores a João, a quem considera seu amigo mais fiel. Gosta de falar sobre os princípios da amizade, utilizando habilmente argumentos que defendem as obrigações que um amigo, que se diz fiel, deve ter com o outro. João, que nada tem além de seu jardim, aprecia muito as palavras do amigo e faz de tudo para agradá-lo, sem nunca pedir-lhe nada em troca. Já o dono do moinho nunca oferece a João nada além de seus ensinamentos sobre o valor da verdadeira amizade, por ser uma pessoa muito ocupada e por acreditar que um homem cresce na dificuldade e, portanto, o mais indicado, segundo seus princípios, é deixar alguém que enfrenta um problema – por mais sério que seja – resolvê-lo com seus próprios meios.²⁸

²⁸ Sinopse disponível no site do grupo Sobrevento: Disponível em: http://www.sobrevento.com.br/espet_ami.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

Figura 6 – Foto do espetáculo “O amigo fiel”



Fonte: Disponível em: <http://www.sobrevento.com.br/images/ami/amifoto2.jpg>

Figura 7 – Foto do espetáculo “O amigo fiel”



Fonte: Disponível em: <http://www.sobrevento.com.br/images/ami/amifoto5.jpg>

Para retomarmos em nossas aulas a trama e começarmos a conversar sobre a peça, propusemos a seguinte atividade: dividir os estudantes em pequenos grupos

e entregar a eles palitinhos de madeira que evocavam a materialidade dos bonecos apresentados na peça.

Cada grupo deveria escolher um personagem da peça e montar com os palitos um corpo, colando-o numa folha de papel vegetal. Após essa montagem, utilizando canetinhas, as crianças deveriam anotar adjetivos que elas atribuíam a esses personagens.

Figura 8 - Montagem de personagem com palitos de sorvete realizado por grupo de alunos do 4º ano



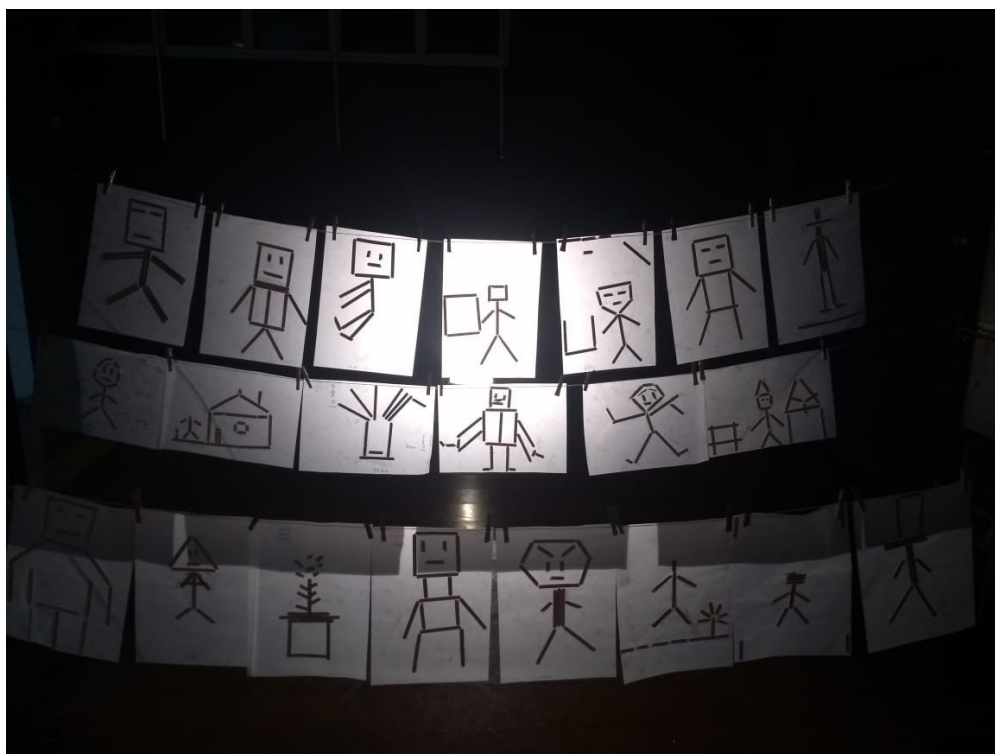
Fonte: Adriana Oliveira

Durante todo o tempo, quatro adultos circulavam entre os grupos ouvindo e conversando com os grupos de crianças. Enquanto se dedicavam à seleção da personagem, à definição de como ela seria representada com os palitos e depois quais palavras seriam escritas, as crianças teciam considerações e relacionavam as situações assistidas na peça com eventos de suas vidas e outras obras por elas conhecidas.

A circulação dos adultos era essencial para mediar os conflitos, provocar questionamentos e registrar impressões das crianças nos pequenos grupos. Ao final dessa etapa, dividimos as trinta crianças em dois grupos e enquanto um deles realizava outra atividade, expúnhamos os trabalhos apresentando-os como silhuetas, como no teatro de sombras. Nesse momento perguntávamos às crianças

quais eram os personagens que elas acreditavam que os colegas tentaram representar, para apenas depois mostrar os adjetivos escolhidos.

Figura 9 – Apresentação das silhuetas dos personagens criados pelos estudantes do 4º ano



Fonte: Adriana Oliveira

Ao mapear as escolhas pudemos iniciar uma profunda conversa sobre os sentidos da amizade apresentados no espetáculo do grupo Sobrevento e ampliar a discussão, conversando sobre valores e sobre as relações vivenciadas pelas próprias crianças.

O fato de estabelecermos a conversa sobre a peça em meio a uma produção plástica possibilitou um clima mais leve para conversar sobre temas tão difíceis como egoísmo, exploração do trabalho, relações de abuso e amizade. Ao se relacionar com o desafio de montar os personagens e definir no grupo os adjetivos característicos dele, as crianças falavam com mais naturalidade sobre questões de relacionamento que muitas vezes estavam passando, mas de uma forma mais protegida, pois estavam falando dos personagens e não delas mesmas. O trabalho nos grupos também oportunizava nossa aproximação das crianças para ouvir o que elas tinham a dizer sem que houvesse grandes períodos de espera, afinal elas já estavam conversando entre si a partir de um objetivo concreto.

- **Conversa game e outros jogos para falar e fazer:** a ideia da conversa game surgiu quando estávamos propondo um processo de mediação teatral da peça “Space Invaders” da Cia do Fubá.

“Space Invaders” traz referências do universo dos quadrinhos e do músico David Bowie num espetáculo que nos apresenta a difícil relação entre Caio, um adolescente inseguro, e Pedro, Vanessa e Luca, filhos do namorado de sua mãe, que acabam de mudar para o apartamento onde o jovem vivia com a mãe. Nesse ambiente pequeno, quatro jovens têm “que enfrentar os problemas de convivência e a aventura de entrar no mundo adulto”²⁹

Figura 10 – Foto do espetáculo Space Invaders



Fonte: Disponível em: <https://www.eufacocultura.com.br/Home/Produto/8544>

Para a criação da premiada dramaturgia, Fernanda Gama, que também dirige a peça, encaminhou oficinas e ensaios abertos com adolescentes em São Paulo, num processo de escuta sensível de dilemas e percepções dos jovens participantes.

²⁹ Retirado da sinopse do espetáculo Space Invaders disponível no site da Cia do Fubá.

Sabendo da dificuldade em estabelecer conversas com o grupo de estudantes da turma do 8º ano de 2018, muito disperso e pouco disponível para as conversas, os bolsistas Nina Ricci e Ronaldo Fogaça experimentaram criar uma dinâmica na qual conversas e ações se complementavam.

Inspirados pelo espetáculo “100% São Paulo” do grupo Rimini Protokol³⁰, no qual a partir de determinado tema ou problemática da cidade apresentada, as cem pessoas que estão sobre o palco falam ou agem, ou ainda ocupam os espaços de determinada forma, os bolsistas pensaram em uma sequência de perguntas ou provocações que gerassem respostas corporais simultâneas dos estudantes do 8º ano, a fim de quebrar o gelo e mobilizá-los para uma atitude mais disponível para assumir a palavra.

A sequência de estímulos era calcada nos eixos que estruturaram as atividades realizadas por Fernanda Gama nas oficinas com adolescentes que deram subsídio para a dramaturgia, gentilmente compartilhados conosco pela artista: as relações entre “eu e a família”; “eu e os amigos”; “eu e a escola”.

A partir dessas inspirações, Nina e Ronaldo circunscreveram espaços com fita crepe no chão da sala e cada estímulo, a cada pergunta relacionada com os dilemas vividos pelos adolescentes de Space Invaders, os alunos do 8º ano respondiam com uma ação ou deslocamento pelo espaço.

Num primeiro momento, por exemplo, a partir do mote eu e a família, os conflitos com irmãos orientavam a formulação da proposta: caso os alunos tivessem irmãos deveriam se posicionar em determinada área circunscrita pela fita crepe, caso fossem filhos únicos, deveriam seguir para outro espaço. A pergunta seguinte já era mais provocativa, pois instigava os estudantes a se movimentar pelo espaço como resposta à seguinte questão: quem aqui queria ter irmãos e quem gostaria de ser filho único.

Ao observar a própria ação e a dos demais em resposta às provocações, os estudantes se surpreendiam com colegas e reverberavam as percepções em comentários que eram acolhidos entre uma fase e outra das experimentações.

³⁰ “100% São Paulo” é uma criação cênica do grupo Rimini Protokol. A peça traz para o palco cem pessoas residentes na capital paulista selecionados tendo como base os dados do censo, a fim de refletir a demografia de São Paulo. Em cena, esses moradores apresentam um painel da cidade a partir de depoimentos, ações e movimentações.

A criação desse dispositivo foi um achado para buscarmos formas de engajar os estudantes, mobilizando suas falas, suas ideias e seus corpos. Como todos estavam partilhando suas percepções e experiências, a conversa sobre a peça não estava voltada para a o que a peça quer dizer, mas, de uma forma leve e descompromissada convidava a um olhar para si a partir do encontro com ela, transtornando a forma usual dos debates realizados na escola.

Eu acho que a gente já estava [discutindo] muito [a questão] “Vamos fazer uma conversa: como que a gente alimenta essa conversa para torná-la algo bacana algo que fosse....?”. E eu lembro que, na mediação que a gente fez do “Space Invaders”, que a gente fez com as fitas [crepe no chão], foi uma coisa que, nossa, foi muito divertido. Os alunos entraram no jogo e foi, “ah estamos conversando” (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Outro pequeno achado foi a criação de uma dinâmica de construção coletiva das memórias ou considerações sobre um espetáculo recém assistido. A ideia é que um espectador-jogador segurando um objeto iniciava sua fala, retomando um elemento que para ele tinha ficado forte ao ver a peça, algo específico como uma cor, um som, uma textura. Esse jogador não podia encerrar sua fala até que ela fosse interrompida por um agente externo – o som de um instrumento musical por exemplo. A partir desse momento, o objeto era instantaneamente lançado a outra pessoa, que deveria continuar a fala exatamente do ponto onde a anterior foi interrompida, muitas vezes no meio de uma palavra.

Essa forma de encaminhar a conversar criava um estado de suspensão, pois se abria a possibilidade completar uma palavra, uma frase, um pensamento de forma absolutamente inusitada pelo aleatório instaurado pelo jogo.

A dinâmica propiciava um abalo na forma lógico racional de se relacionar com os elementos da encenação, escapando do reconhecimento e abrindo caminho para a potência do olhar inventivo de cada espectador que agencia os traços de forma particular.

Uma atividade que se destaca na minha memória é de quando essas conversas formais e pessoais que tínhamos pós espetáculo foi diferente, pois um tinha que completar a fala do outro com o que ele lembrava e isso nos deixava muito atentos (L. I., 2020 ex-aluno da EA).

Estes pequenos achados constituíam nossas investidas de capturar os feixes de leitura da cena, as reminiscências da experiência dos espectadores e fazê-las circular entre os estudantes a fim de propagar novos olhares para o espetáculo e para nós mesmos como coletivo de espectadores.

Flávio Desgranges, em seu artigo “O que eu signifiquei diante disso: ação artística com espectadores teatrais” nos apresenta um eixo dos trabalhos de seu grupo de pesquisa – o Instável Núcleo de Estudos em Recepção Teatral – que tivemos a oportunidade de ler somente após as experimentações realizadas pelas edições do projeto PUB, mas que nos apresentou muitas chaves de pensamento para nossa prática, para os modos pelos quais buscávamos convidar crianças e adolescentes a dividir suas experiências de espectador.

A concepção dos debates performativos apresentada por Desgranges, “desdobramentos poéticos do público a partir de um espetáculo teatral”, (2020, p. 4) afasta-se da ideia de “desvendar o que o espetáculo quis dizer” e abre caminho para fazer emergir “aspectos inquietantes da experiência receptora e produtora que surge da relação entre espectador e proposição artística” (ibidem, p. 5).

De forma inventiva, subvertendo a separação entre sujeito e objeto característica do modo representacional de pensamento, o grupo propõe uma experiência partilhada de leitura, compreendida como ato e criação, somente possível por aquele encontro específico de espectadores vistos como pesquisadores, como parceiros de jornada, que se dispõem à aventura de se descobrir pelo encontro com a obra ao mesmo tempo em que a descortinam, multifacetada e caleidoscópica, pelos olhos dos parceiros de jornada.

Na escola, nossos pequenos achados aos poucos foram mudando a forma como os estudantes e mediadores se relacionavam com esses momentos de conversa, que passou também a ser de jogo, de criação e de um perceber-se a si mesmo: com mais tranquilidade e engajamento na perspectiva não de responder o que se sabe ou definir o que é, e sim se de dispor na companhia de outros a caminhar pela trilha e nos curvarmos diante das perguntas: o que pode ser? O que pode surgir? Como podemos ver nos depoimentos de dois ex-alunos da escola:

As atividades, eu lembro de alguma que é justamente tipo fazer esse resumo, todo esse apanhado de ideias que a gente teve, sobre as impressões que a gente assistiu na peça e tal. Para a gente conseguir entender o que foi passado, discutir com os nossos colegas também sobre o que as pessoas entenderam daquilo. Porque normalmente o teatro não é

um negócio que só tem uma definição, né? É um negócio de várias ideias, de várias definições e, juntos, com outras ideias, acho que a gente pode ter uma ideia mas, não tão abrangente sobre o tema. Não é só falar “Ah isso é sobre guerra”, mas entrar mais a fundo (G. M., 2020).

Das discussões, eu gosto muito porque cada um vai vendo o que achou da peça e vai comentando os pontos positivos, os pontos altos da peça, os pontos que ficaram com dúvida e não entenderam muito bem. Eu acho que, às vezes, você percebeu alguma coisa durante a peça, mas não lembra e daí seu amigo vai lá e fala e você lembra de um monte de coisa que você tinha pensado naquela hora e compartilha, e eu acho que isso é muito positivo tanto para a expressão das pessoas quanto para interação dentro da turma (L.C., 2020).

Ao colher percepções em diferentes momentos e de diferentes jeitos, sobretudo laçando luzes para o que não damos muita importância normalmente na escola quando há práticas de leitura: às nossas sensações, nossas ideias fugidias, uma memória que brota não se sabe bem de onde ou porque, aos poucos os alunos começaram a se soltar mais, a acessar e legitimar esses lances descompromissados que oxigenavam e ventilavam as conversas.

Também para nós, mediadores foi um processo de cultivar o acesso à atenção aberta de que fala Kastrup (2008), acolhendo o que vinha da fala dos estudantes e de nossos lances, sem hierarquia pré-definida, acolhendo também o que não se podia colocar em palavras.

3.2 DAR A VOLTA NA DE-MONSTRA-AÇÃO: MENOS EXERCÍCIO E MAIS COCRIAÇÃO

Além das rodas de conversa, como já apontamos no capítulo 2, as sessões de mediação encaminhadas pelo projeto PUB contemplavam duas coisas: atividades visando sensibilização anterior aos espetáculos e propostas de criação disparadas posteriormente à experiência estética, encaminhadas na escola.

A vontade de se arriscar no enfrentamento dos regimes semióticos da escola diante da incômoda detecção da indisposição dos estudantes adolescentes em dialogar sobre espetáculos sem reservas, nos mobiliza a problematizar nossas outras ações direcionadas aos diálogos com a cena (PUPO, 2017) também no sentido de buscar o afastamento do usual, de “manter uma tensão subversiva com os regimes semióticos presentes” (DESGRANGES, 2012, p. 21) na escola.

Como vimos no início deste capítulo, a escola é uma instituição cujas origens remontam à formação e à sustentação da sociedade disciplinar. Neste sentido, a configuração estrutural do espaço e “códigos corporais aprendidos da cultura escolar” (SABINO, 2015, p. 96) se complementam no sentido de propiciar o disciplinamento dos saberes e dos corpos.

Sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em que se concentrava a maior parte das aulas de teatro e, por conseguinte, a maioria das ações do projeto PUB, a contenção dos corpos nas carteiras escolares, a diminuição das práticas lúdicas no cotidiano e a operação do dispositivo periodístico nas diferentes disciplinas como principal marca do processo de escolarização compunham o quadro geral que enfrentávamos.

Lidar com essa estrutura era um desafio para as aulas de teatro, pois ainda que o currículo estivesse constituído na perspectiva de investigar e desdobrar as noções teatrais, que “atravessam o trabalho criativo da cena teatral” (ICLE, 2011, p. 74) e que estão mais ou menos aparentes “num entre-lugar da prática e da teoria” (ibidem, p. 75), para muitos estudantes era difícil compreender-se como aluno numa aula alicerçada sobre essas bases e não a partir de conteúdos que seriam transmitidos, adquiridos e demonstrados.

Perceber que brincadeiras e jogos eram eixos do trabalho, sendo essencial cultivar uma atitude lúdica do olhar (SOARES, 2010) buscando a teatralidade inscrita neles, e não pausas para a descontração das atividades sérias ou meros exercícios físicos; e que os trabalhos de criação cênica não serviam à ilustração ou à demonstração da aquisição de um conteúdo, mas eram eles mesmos a possibilidade de desdobrar uma noção teatral coletivamente, sempre foi um processo complicado para muitos adolescentes.

Acompanhar esses processos com cada grupo, tendo como premissa que “as noções são sempre provisórias” e “precisam ser reatualizadas a cada momento” (ICLE, 2011, p. 75), criando percursos de forma bastante artesanal e, ao mesmo tempo, tendo cuidado para criar um ambiente seguro para a exposição dos estudantes frente aos colegas nas cenas e rodas de conversa, sempre foi a forma com que encaminhei as aulas de teatro, ciente de que os procedimentos adotados eram muito diversos de outros adotados na escola.

Nas sessões de mediação, muitas vezes os bolsistas iam na trilha das propostas que eu encaminhava em aula, conseguindo um engajamento variável dos

alunos quando era realizado um jogo ou uma criação cênica, sem os problemas enfrentados no encaminhamento dos debates pós-espetáculo.

A partir do momento em que passamos a problematizar os momentos de conversa, percebendo a necessidade de transformar os regimes de significação, e em que houve a conquista de maior perícia dos bolsistas para lidar com as sutilezas na condução das atividades com estudantes pouco experimentados, abriu-se o caminho para a criação de propostas mais autorais, que se distanciavam tanto do que era realizado em aula por mim, ou seja, adaptações de práticas ou atividades que os alunos já conheciam, quanto da ideia de exercício ou demonstração daquilo que tinha sido visto no espetáculo.

Contudo, ao mapear os percursos nas casas dessa pesquisa, detecto que uma virada em nossas práticas, buscando trazer para as sessões de mediação as propostas e elementos que desmanchariam a crosta identificatória da aula, foi disparada por um acontecimento, mais uma trilha que se tece a tantas outras: a apresentação de uma cena baseada na peça “As três irmãs” de Tchekhov, fruto de um exercício de direção teatral do aluno Ronaldo Fogaça, bolsista do projeto PUB.

Em seu projeto de encenação, Ronaldo problematizava o endereçamento de sua cena e se ele, como encenador precisava pensar nos espectadores ou mesmo alterar sua proposta tendo em vista espectadores mais experimentados – seus colegas de turma na disciplina de direção teatral – ou menos experientes.

Influenciado pelas experiências de mediação que tinha há mais de um ano, propôs uma cena em um espaço aberto e bastante movimentado, próximo ao prédio central da ECA-USP, prevendo a aparição de espectadores espontâneos e uma parceria com o projeto PUB, a fim de que estudantes do Ensino Médio pudessem assistir à cena.

Uma greve na Universidade, porém desarticulou os planos e no dia da apresentação tínhamos apenas três estudantes do Ensino Médio, cinco estagiários, além de mim e da bolsista Nina Ricci. No local da apresentação, outras três pessoas que passavam por ali se juntaram a nós para assistir a produção.

A cena trazia dispositivos de mediação inseridos nela: celulares apresentando *quizzes*, cartazes e um sonho de padaria³¹ estavam dispostos em uma grade e convidavam os espectadores a se aproximar das temáticas da cena que veríamos a seguir. A disposição dos objetos comuns, “deslocados para o território da experiência

³¹ Bolinho redondo com recheio de baunilha.

artística” (DESGRANGES, 2012, p. 40), e a presença dos personagens à vista do público os carregava de “sentidos em potencial” (ibidem) e nos colocava em uma atitude de suspeita, de curiosidade pelo que viria a seguir, algo que sempre perseguíamos em nossas propostas anteriores aos espetáculos.

Figura 11 – Exemplo de dispositivo utilizado para receber os espectadores do espetáculo *Três Irmãs*



Fonte: Ronaldo Fogaça

Figura 12 – Espectadores interagem com os dispositivos colocados na grade antes do início do espetáculo *Três Irmãs*



Fonte: Ronaldo Fogaça

Após a apresentação da cena, fomos convidados a compor um painel de imagens e depois tivemos uma conversa em pequenos grupos que misturavam todas as pessoas: aluno, estagiário, espectador espontâneo, artista.

A sequência das atividades propostas por Ronaldo na condição de encenador que olha para o espectador e a posterior condução das atividades propostas por Nina e realizada por todos, sem distinção, foi importante para descortinar a potência da combinação das pessoas e do embaralhamento dos papéis tão reiterados na escola: o fato de estarmos realizando a atividade fora da escola desescolarizava a proposta: éramos um grupo de pessoas, em pé de igualdade, sendo provocados a trocar impressões, sensações e ideias sobre o gramado da Universidade.

Essa experiência nos cutucou e começamos a pensar: se há a possibilidade de trazer procedimentos de mediação teatral para dentro da encenação e se trouxéssemos elementos de encenação para dentro das atividades de mediação na escola?

Passamos, então a pensar como poderíamos inscrever a teatralidade nos vários elementos componentes da aula, afirmando a propostas de mediação teatral realizadas como ações artísticas (PUPO, 2012), caracterizadas pelo “caráter divergente”, pela “singularidade da percepção estética presente na experiência sensível” (ibidem, p. 48), pelos riscos assumidos por todos que se aventuram a criar juntos.

O trecho da entrevista do ex-bolsista Ronaldo Fogaça revela essa percepção:

Não [me sentia criador no início] porque eu não entendia a escola como um espaço criador. Eu olhava para escola como se fosse “Ah, eu **preciso**, eu tenho aqui um **objetivo** que é sei lá, no caso da mediação, por exemplo, fazer com que os alunos entendam o que é x coisas ou fazer os alunos conversarem sobre X coisas dentro do espaço da escola. Então o que eu faço: trago uma ficha para os alunos refletirem através da ficha ou através de um jogo teatral que já é **comum às aulas da Adriana**.” Eu não olhava para aquele lugar como **um lugar em que eu posso criar, em que eu posso meter o louco** (risos), um lugar em que eu posso fazer algo que não é o cotidiano deles. E, conforme foi passando o tempo, e a gente **foi se permitindo**, eu acho que, também, porque a gente foi se conhecendo e vendo quais são as possibilidades, a gente foi jogando. **Eu fui jogando um pouco mais das minhas percepções, até artísticas**, não sei se essa é a palavra. A (...) gente pode se vestir de personagens do Tchekov e ir lá dar uma aula, sabe? A gente pode ir criando coisas. Através das nossas conversas, a gente foi entendendo um pouco essa nossa liberdade e até onde a gente pode ir. No começo é meio difícil mesmo, a gente tá ali no projeto e a gente tem medo, um pouco, de arriscar a fazer alguma coisa diferente, alguma coisa fora da caixa. Não sei se é fora da caixa, porque eu não acho a aula de artes dentro da caixa, mas, quero dizer, fazer uma coisa que **tem a nossa cara assim**. Acho que isso que é criar, assim, é colocar

algo seu ali, sabe? Que no começo eu tinha um certo receio de fazer algo que não fosse parecido com o que acontecia na sua aula (FOGAÇA, 2020, informação verbal, grifos meus).

Podemos perceber nas palavras do bolsista que há uma mudança na forma de compreender a mediação teatral e se compreender como mediador no contexto do projeto que acontece na escola, uma passagem da “esfera da necessidade” para a “esfera do desejo” salientada por Teixeira Coelho como “vetor imprescindível” da ação artística (PUPO, 2012, p. 48).

Esse depoimento revela a vontade de se colocar como mediador e artista, fazendo escolhas cada vez mais autorais e tornando os encontros com os estudantes experiências estéticas.

Como passamos a assumir que nossas propostas de mediação eram escolhas também artísticas, cada vez mais nos afastamos das tentativas de descobrir ou buscar formas de revelar o que espetáculos diziam ou faziam e caminhamos para nos questionar como espectadores-mediadores-artistas acerca do que esses espetáculos nos faziam dizer ou fazer, que provocações eles nos causavam, como essas produções artísticas nos convidavam a agir artisticamente e a partir desse ponto, criar plataformas para a cocriação, convidando crianças e jovens a se aventurar conosco pelos caminhos da linguagem cênica.

Nessa linha, nossas tentativas se orientaram para desmanchar ou reposicionar os rituais conhecidos da aula, mesmo a aula de teatro que já não estava na caixa, conforme a observação de Ronaldo.

Para operar essa disjunção, lançamos um olhar estético para os códigos do “espaço institucional” (RYNGAERT, 1985) para a recepção dos estudantes, para a conformação do espaço, para as instruções e para a relação professor aluno, tentando “recarregar esses espaços” (ibidem) e essas relações de sentidos imprevistos.

Importante destacar, contudo, que mesmo que estivéssemos nos dispondo a nos perder pelos terrenos da linguagem, era fundamental o estabelecimento de um roteiro suficientemente preciso e aberto para que os procedimentos pudessem ser realizados sem perder o fluxo, mas com um olho no relógio, pois cada encontro tinha, no máximo, uma hora e quarenta minutos de duração.

Nesse sentido, a carpintaria de cada encontro era elaborada no detalhe: quem conversa com os estudantes, enquanto outra pessoa prepara o espaço para o

próximo momento, quem se aproxima dos estudantes para distribuir ou recolher os objetos entre outros procedimentos eram combinados e foram se criando mecanismos de comunicação muito sutis para que pudéssemos adaptar o roteiro a depender do que acontecia na aula.

Apresentamos a seguir alguns pequenos achados, pequenas rachaduras nas relações escolares:

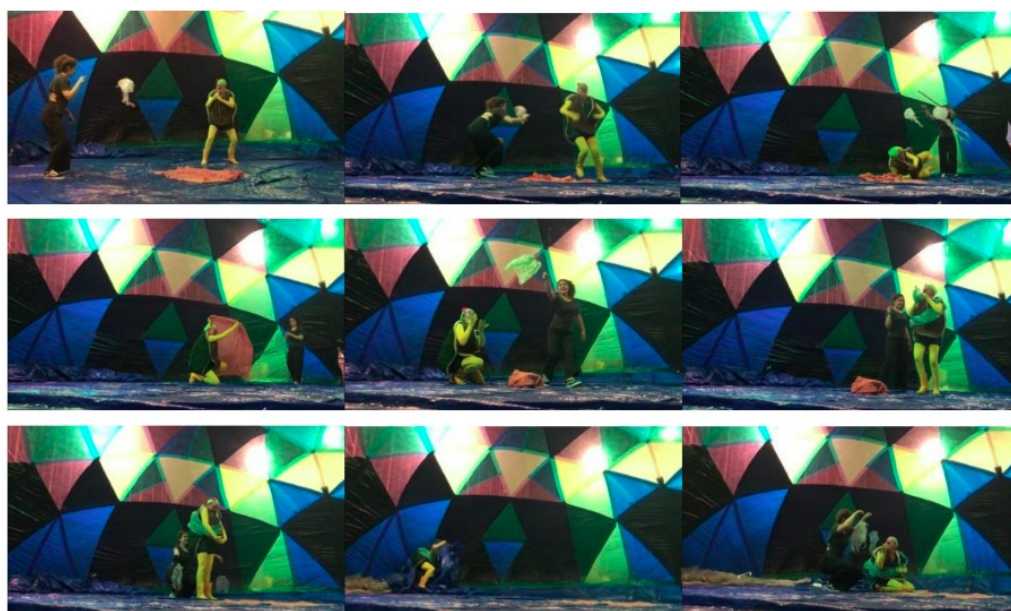
- Estranhar os papéis numa relação pedagógica

A experiência de “As três irmãs” nos mostrou que o embaralhamento dos papéis normalmente assumidos em uma aula: alunos, professora, estagiários pode gerar interessantes intercâmbios e promover outras vozes.

Essa experiência nos levou a propor as sessões de mediação anteriores ao espetáculo “Descartável, quase indestrutível” com a presença de estudantes de licenciatura em artes cênicas trabalhando conjuntamente com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação.

Trabalho de conclusão de curso em interpretação de Andressa Cortes, “Descartável, quase indestrutível” era um só criado a partir de uma pesquisa na linguagem do palhaço que nos apresentava o cotidiano de uma tartaruga marinha e o encontro dessa personagem com objetos de plástico descartados que acabam chegando ao oceano.

Figura – Fotos do espetáculo Descartável quase indestrutível – visão de dentro da estrutura de plástico.



Fonte: Andressa Cortes

Figura 13 – Estrutura de plástico do espetáculo “Descartável quase indestrutível” vista de fora



Fonte: Andressa Cortes

Para abriremos o apetite das turmas de 6º ano para ver a peça, propusemos uma exploração com objetos descartados recolhidos pelos mediadores durante cerca de duas semanas no espaço da Universidade e de seus bairros. Com esses objetos crianças e adultos teriam o desafio de montar propostas de cenografia.³² Ao final, para conversarmos sobre a atividade realizada e sobre a temática, propusemos a criação de um acróstico com a palavra Descartável.

³² Essa proposta será melhor apresentada na seção 3.2.

Figura 14 – Licencianda e estudantes do 6º ano montam juntos uma cenografia com elementos de plástico e sucatas disponibilizadas pelos mediadores.



Fonte: Adriana Oliveira

Termos adultos e crianças trabalhando juntos, tomando decisões de forma horizontal, afirma a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2017) e propicia uma nova forma de lidar com a atividade, pois parte-se da premissa de que não há uma relação preestabelecida entre aqueles que sabem (os adultos) e aqueles que não sabem (as crianças).

- Estranhar a sala de aula e descobrir a possibilidade do mediador personagem

Quando assistimos o espetáculo “A Utopia na era da incerteza” o espaço foi algo que saltou aos nossos olhos, como já dissemos no capítulo 2.

Para sensibilizar a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, optamos por estranhar o espaço da sala de aula.

Acreditávamos que era importante apresentarmos o conceito de Utopia, mas optamos por fazer isso trazendo o próprio Thomas More para tomar chá e conversar com os alunos.

Figura 15 – Adriana Oliveira e Ronaldo Fogaça organizam o espaço para a recepção dos estudantes na sessão de mediação anterior ao espetáculo “A Utopia na Era da Incerteza”



Fonte: Adriana Oliveira

Ao adentrar na sala, os alunos se deparavam com uma instalação feita de tecidos com indicações de espaço longínquos tais como “onde Judas perdeu as meias”, “As cucuias”, etc. e com o bolsista caracterizado comum figurino.

Para alguns foi difícil entrar no jogo e eles buscavam perguntar a mim e ao próprio Ronaldo o que aquilo significava. Somente aos poucos, com Thomas More servindo chá aos estudantes é que a relação ficcional se deu e foi possível vislumbrar novas formas de se relacionar.

Figura 16 – Após o chá, estudantes ouvem Thomas More contar de sua viagem à Utopia



Fonte: Adriana Oliveira

Thomas More apresentava sua viagem à Utopia e convidava os estudantes a pensar como ela seria. Depois, assistíamos um breve vídeo apresentando alguns exemplos de instalações artísticas e os alunos eram convidados a criar uma instalação de sua visão utópica.

Figura 17 – Instalação representando a visão Utópica de um dos grupos do 8º ano realizada na área externa da Escola de Aplicação



Fonte: Adriana Oliveira

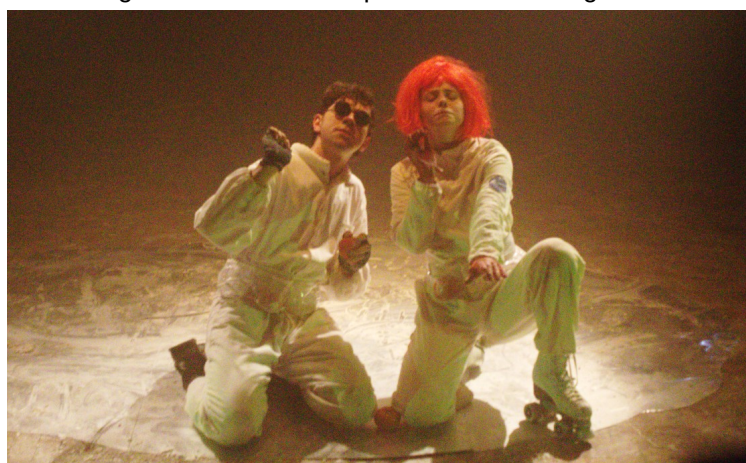
- Quando tem cena na aula

Tendo as experiências com professor no papel, buscamos ir mais fundo, estetizando as atividades de mediação anteriores e posteriores do espetáculo “A última gaivota”.

A peça, fruto de um trabalho da disciplina de Direção do CAC-ECA-USP é ambientada em um futuro distópico, no ano de 2050, onde não existem mais crianças e tudo é dominado pela inteligência artificial, e no qual um exército de “gaivotas de latas” vigia todos aqueles que não se encaixam nesse novo mundo, um teatro prestes a ser desapropriado se torna símbolo de resistência. Nele, um diretor (Pedro Carvalho) e uma atriz (Paula Halker) tentam montar uma peça inspirada na obra de Tchekhov, mas inevitavelmente se aproximam do fracasso.³³

A sinopse do espetáculo ainda traz a informação de que a peça, que é montada metalinguisticamente dentro de “A última gaivota”, “é uma “distopia por tratar de questões relacionadas a arte, mercadoria e capital”.³⁴

Figura 18 – Foto do espetáculo “A última gaivota”



Fonte: Ana Talebi

Partindo da percepção de que a peça trazia uma dramaturgia bastante implodida e um tanto hermética, na mediação anterior os bolsistas Ronaldo Fogaça e Marina de Abreu optaram por apresentar uma versão de uma das cenas da peça de Tchekhov, que inspira a última gaivota.

³³ Informação disponível em: <https://diariodopoder.com.br/brasil-e-regioes/projeto-faz-a-mediacao-entre-alunos-do-ensino-fundamental-e-teatro>. Acesso em: 25 ago. 2021.

³⁴ Informação disponível em: <https://www.facebook.com/events/266665480698215/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

Caracterizados de Nina e Trepliov, os bolsistas criaram uma cena na qual vemos o escritor e a atriz discutindo sobre seu futuro como artistas, as dificuldades e as pressões. Durante a cena, são feitos e lançados ao ar aviões de papel, remetendo ao voo da gaivota, metáfora que aparece também no texto.

Essa apresentação de uma cena surpreendeu os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, que não foram avisados que tal atividade ocorreria daquela forma. Após a apresentação, ainda como personagens, Ronaldo e Marina, dividiram os alunos em grupos e propuseram uma espécie de gincana, na qual cada grupo deveria seguir pistas (dadas em papéis em formato de gaivota) até encontrar uma caixa com materiais e algumas provocações para a criação de uma cena que dialogava com a peça de Tchekhov.

Na mediação posterior ao espetáculo, o bolsista Ronaldo Fogaça optou por trabalhar a partir do eixo arte como mercadoria, mas ao invés de propor uma discussão sobre o tema, propôs uma aula na qual todas as relações seriam travadas a partir do princípio de que todos somos mercadoria. O mote vem de uma das falas finais de “A última gaivota” dada pela personagem Karina: “Eu sou apenas uma mercadoria, Costa. E sinto lhe informar, mas você também é.”³⁵

Para tanto organizamos a aula em três partes: na primeira os alunos seriam recebidos em uma versão de um programa de auditório e teriam que fazer provas valendo dinheiro. As provas eram versões adaptadas à temática da peça de jogos teatrais por eles já conhecidos e o dinheiro eram cópias de cédulas verdadeiras em miniatura.

Como em um programa de auditório, havia assistentes de palco que auxiliavam os jogadores além de marcar o tempo, e jurados que definiam quem ganhava as provas, portanto, mais dinheiro. Tudo era feito de forma bastante debochada e os alunos entraram rapidamente no jogo.

³⁵ Disponível em: <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2019/10/nascente-txt-124.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

Figura 19 – Estudantes do 2º EM realizam uma das provas enquanto uma “assistente de palco” (à direita) avisa que o tempo está acabando.



Fonte: Adriana Oliveira

Contudo, conforme as provas se seguiam, alguns estudantes passaram a questionar as regras do jogo, percebendo-se injustiçados e incomodados pelo valor monetário atribuído às suas criações e participações.

Essa era nossa intenção, que pudéssemos ir ao limite dadas relações mercadológicas validando a competição, ignorando os processos e apenas olhando para o valor dos produtos à luz de critérios estanques, levar às últimas consequências a ideia de tarefa, de prova, de demonstração do que se consegue fazer.

Na segunda etapa da aula, já com suas quantias de dinheiro em mãos, os alunos eram convidados a participar de um leilão de arte, no qual eram apresentadas obras conhecidas do campo das artes visuais, obras oriundas da cultura pop e as próprias obras cênicas dos alunos realizadas na sessão de mediação anterior.

Durante o leilão, a sensação de insatisfação também se mostrou presente, pois comentários como “isso não é justo, o Luis, pode comprar tudo porque ele tem mais dinheiro” ou “mas a vida é assim mesmo” pipocavam entre os lances.

Na última parte da aula pedimos que os estudantes escrevessem a receita do sucesso e finalizamos com uma conversa.

Muitos alunos comentaram que nunca tinham pensado qual era o valor da arte que faziam e que muitas vezes nem tinham consciência de que se pode colocar um valor à arte.

Os estudantes voltavam a atenção para si mesmos enquanto lidavam com as propostas ligadas ao espetáculo, propiciando um novo olhar para a peça, mas também para suas próprias experiências como produtores e fruidores de arte, propiciando a formação de subjetividades.

A experiência foi muito intensa para todos os que participaram, como podemos ver nos relatos que seguem:

No terceiro ano [de bolsa] a aula do dinheiro para mim foi sensacional (risos). A aula que a gente fez, que tinha o dispositivo do dinheiro que a gente trouxe, acho que era a mediação da [Última] Gaivota. Foi muito bom aquilo, foi muito divertido de fazer, foi muito legal para os alunos, ver a devolutiva dos alunos e saber que, quando a gente prepara uma atividade que os instiga de uma outra forma, essa energia acontece. Acho que naquele momento, nos últimos momentos do projeto [houve mais criação]... Foi uma pena, porque eu queria estar mais um ano para continuar pesquisando atividades nesse sentido. Foram três anos para eu entender, no final, que, sei lá, a gente pode se vestir de Thomas More e servir chazinho para os alunos. Então eu acho que foram esses alguns momentos (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Eu me lembro de uma peça que os estagiários nos apresentaram no palco da Escola de Aplicação e eu amei, eu acho que deveria fazer mais vezes e foi uma peça bem elaborada (G. A. ex-aluna da EA).

Acho que a mais marcante que foi uma que os bolsistas organizaram E eles faziam tipo como se eles fossem personagens.... Ah eu não lembro muito bem, mas era no auditório e aí tinha os nomes a gente tinha que dar os nossos nomes...Acho que foi uma das últimas assim atividades relacionadas a alguma saída de estudo. Foi muito bom (G. A. ex-aluno da EA).

Esses pequenos achados, junto a muitos outros que estão registrados nas solas dos nossos sapatos se configuraram como formas de legitimar a criação dos espectadores, fossem eles estudantes de licenciatura ocupando o papel de mediadores, fossem eles crianças e jovens.

Considerando que “o olhar é também uma ação” (RANCIÈRE, 2104, p. 17), compreendemos o papel criador de todos os espectadores que compõem novas obras a partir da obra que está diante deles

Esse processo não pode ser determinado a priori, ele é inventivo, emerge dos encontros, do agenciamento de traços do espetáculo, da vida, da memória de cada um que viu a peça e que participou das sessões.

Ao lançar as propostas de diálogo com a cena (PUPO, 2017) nos surpreendíamos com os contralances apresentados pelos estudantes, que proporcionavam a todos novos olhares e novas relações.

Vemos em curso uma formação inventiva de espectadores, que se constitui através da exposição a experiências que provocam bifurcações, “rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos” (RANCIÈRE, 2014, p. 64) e produção de outras correspondências, sentidos, portanto, de subjetividades.

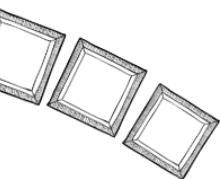
Estamos na trilha de uma ideia de aprendizagem que tem como horizonte o artista, aquele cultiva a si mesmo enquanto cria suas obras.

Interessante ressaltar que após atividades como as que foram descritas aqui, muitos alunos da escola começaram a perguntar “quando teria aula com os estagiários” novamente, pois geravam engajamento e interesse.

Nem sempre era possível montar as aulas de teatro da mesma forma que as atividades de mediação, que exigiam muitas horas de preparação e uma equipe articulada trabalhando em conjunto, mas o fato de haver um interesse demonstra nos provocou sempre a pensar em como estratégias para reposicionar as relações estabelecidas nas aulas de teatro, mas isso já é assunto para outra trilha pesquisa.

Apresentamos aqui muitas tentativas de desescolarizar as atividades de mediação na escola, porém paradoxalmente, o que estamos fazendo aqui é reafirmar o importante papel da instituição de ser o local onde podemos ver algo – os espetáculos, as atividades, nós mesmos e os outros – com distância, com profundidade, com vagar.

Com essas práticas podemos suspender, mesmo que por alguns momentos durante a semana, o regime vigente em nossa sociedade que pressupõe o consumo desenfreado ou uma relação apenas lógico racional com as produções artístico culturais. Não é a negação da instituição escolar, mas a busca por habitá-la de um modo artístico, por reativar o bioma arte que se encontra no ecótono escola.



3.3 PÁRA TUDO! QUANDO É NECESSÁRIO PARAR E PENSAR OU QUANDO FICAMOS PARALISADOS NA RODADA DOS CONFRONTOS

Vimos na seção anterior nossas tentativas de desescolarizar as atividades de mediação teatral na perspectiva de mantermos a tensão com os regimes de significação da escola. Vimos também que o entusiasmo e o engajamento dos estudantes foram acionados por essas iniciativas e que a condução de tais atividades foi assumida pelos bolsistas.

Contudo, junto com o entusiasmo, ao liberarmos os corpos e convidarmos todos a participar, surgiam muitas vezes situações de violência física ou simbólica na sala de aula, sobretudo com as turmas mais numerosas do Ensino Fundamental II.

Muitas vezes irrompiam na aula comentários inadequados, xingamentos, empurrões ou outras ações mais violentas, algumas delas disparadas pelos próprios temas das peças assistidas outras pelas dinâmicas de jogo propostas.

O espetáculo “Mati Taperê”,³⁶ que trazia danças de origem africana e afro-brasileira, aflorou comentários racistas relacionados às religiões de matriz africana, sempre de forma indireta como uma piada ou a nomeação de qualquer ação como “macumba”; um personagem da peça “Space Invaders” que passava batom e sofria bullying na escola, despertou comentários homofóbicos ou piadas com a sexualidade ou orientação de gênero de alguns alunos; a disputa por um espaço no palco para a criação de uma cena em teatro de sombras gerou um conflito entre crianças do 4º ano; a recusa a integrar um grupo para um jogo ou criação de cena, alegando inimizades ou outros motivos eram situações corriqueiras nas sessões de mediação com crianças ou adolescentes.

Contudo, os bolsistas, que estavam na condução de tais atividades ficavam reféns dessas situações, sem saber ao certo como agir, paralisados diante da casa dos conflitos e confrontos na trilha da pesquisa em mediação.

Num primeiro momento, os bolsistas manifestavam nos planejamentos a crença na autorregulação dos grupos a partir das regras de jogo, tendo em vista que já haviam vivenciado experiências correlatas em outros contextos: na faculdade ou nos grupos de teatro pelos quais passaram. Contudo, na prática, isso muitas vezes

³⁶ “Mati-Taperê - Quem quer ter? Quem quer viver?” que aborda o mito brasileiro de mesmo nome na intersecção da linguagem da dança com o teatro. O espetáculo é Trabalho de Conclusão de Curso em Direção Teatral de Victor Walles.

não acontecia e o que presenciávamos eram situações de desrespeito e violência entre os estudantes.

A esse respeito, elucida Carvalho (2002):

A autorregulação mediante a cooperação e o respeito mútuo, observada por Piaget nas relações que as crianças estabelecem entre si nos seus jogos de regras não se reproduz direta ou automaticamente em outras relações, travadas em contextos mais complexos e abertos. Nelas a autoridade, inclusive da força física ou do prestígio social, de alguns alunos sobre outros pode mesmo converter-se em um exercício de poder despótico, ao invés de resultar na construção de relações de autonomia e reciprocidade (p. 62).

Quando encontravam essas situações que fugiam ao ideário de escola e de relação professor aluno imaginada pelos bolsistas, eles ficavam sem ação e como escape utilizavam algumas estratégias: desviar das discussões mais quentes (sem sucesso, porque os comentários surgiam à revelia de sua vontade); ignorar os comentários ou pequenas violências que surgiam nas bordas da aula; e nos momentos de confronto ou recusa nos quais era impossível não reagir, pois interrompiam o fluxo dos encontros, a estratégia era o encaminhamento para a professora, para que ela resolvesse a situação.

De certa forma, podemos perceber a ocorrência de um funcionamento escolar que Aquino (1998) analisa em seu artigo “A violência escolar e a crise da autoridade docente”. O pesquisador detecta que tradicionalmente as justificativas para ocorrências de violência, tão presentes no cotidiano, são decorrentes de elementos exógenos à prática institucional escolar: fruto de um espelhamento das relações sociais extra escolares numa “perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais” (AQUINO, 1998, p. 8) ou provenientes de uma explicação “clínico-psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo” (ibidem) ou ainda como uma combinação de ambas.

Em qualquer um dos casos, há uma desincumbência dos professores que se veem “de mãos atadas” (AQUINO, 1998) frente a essas situações, encaminhando os “casos problema” para outras instâncias: a direção, as famílias, etc.

No caso dos bolsistas ocorria um processo correlato: sem saber como reagir a diante das situações conflituosas, eles olhavam para mim esperando que eu agisse naquilo que se configurava como um desvio, como um problema prévio ou externo às propostas que estavam sendo desenvolvidas. Muitas vezes, retirei alunos

da atividade e ocupei esse papel de fiscal da conduta dos estudantes, uma posição incômoda e inadequada.

Aquino nos ajuda a pensar essas expressões de violência como parte das relações institucionais. Ele nos convida a lançar um olhar para as práticas específicas, concretas que se dão na instituição e suas relações com as expressões de violência (1998). Desse modo, não haveria um espelhamento da realidade extraescolar, mas correspondências, “(re) apropriações”, inter-relações.

No caso dos bolsistas PUB, reconhecer que as sessões de mediação eram também ações institucionais e lançar um olhar para essas expressões como parte dos encontros foi um processo bastante difícil.

Em nossas reuniões, buscávamos nos afastar das explicações oriundas de leituras totalizadoras, buscando “rastrear, no próprio cenário” (AQUINO, 1998, p. 12) das aulas, “as cenas constitutivas assim como as nuances dos efeitos de violência que lá são testemunhados” (ibidem) e “descrever as marcas” (ibidem) associando-as às relações professor-mediador e estudantes-espectadores ou mesmo às relações entre os estudantes promovidas por uma instrução, por um enunciado, por uma sequência de atividades.

Passei aos poucos a recusar esse papel de ser a pessoa que resolve o problema, que pune e que vigia, até porque com o final das ações era eu que teria o desafio de reconstruir as relações com as turmas e discutir com os bolsistas que, além do tempo curto, do grande número de alunos e da poeira no chão do auditório, a “dinâmica confrontativa” (AQUINO, 1998) é parte da materialidade da aula e que era essencial aceitar “a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas” (GUIMARÃES, 1996 *apud* AQUINO, 1998, p. 12).

Para tanto, precisávamos afirmar a presença do aluno que reclama, o que ridiculariza o colega, o que parte para o enfrentamento, não no sentido de referendar tais atitudes, mas sabendo que elas estão ali orbitando uma aula, “influenciando e contribuindo para a sua dinâmica” (HOOKS, 2017).

Compreender a complexidade de manejar trinta estudantes em atividades que tendem a trazer uma atmosfera mais conflituosa e que se pode, por exemplo, dividir os grupos, pois um número menor de estudantes nos ajuda a acolher melhor as falas ou ações; que não podemos ignorar as pequenas expressões de violência simbólica e que as soluções são sempre parciais e contextuais, era um exercício

diário de reconhecimento da relação educativa como “campo prenhe de pequenos enfrentamentos cotidianos” (AQUINO, 1999, p. 142).

Mesmo com a compreensão teórica, somente com o tempo e a exposição a inúmeras experiências de condução foi possível que os bolsistas começassem a ocupar, anda com muitas reservas, o papel de quem precisa intervir, ou seja, a posição de representante hierárquico da instituição. Podemos verificar como esse processo foi complexo pelo depoimento da ex-bolsista Nina Ricci:

Eu acho que momentos de resolução de conflitos eu me senti muito provocada a pensar. (...) Acho que esse foi o primeiro grande desafio: a relação com os alunos, de conquistar a confiança, de conseguir criar uma relação de autoridade ainda graduando. Esses termos que para eles parece que é tudo a mesma coisa: bolsista, estagiário... “É sempre um aluno que está ali, que é um pouquinho mais velho que eu e que tá querendo dar aula para mim...” (risos). Então eu lembro muito disso, do meu desejo de construir uma relação de confiança ali. Uma relação em que eu me sentisse à vontade para passar as coisas e que eles também se sentissem confiantes em mim. E ao mesmo tempo, lidar com toda a bagunça e, às vezes, as explosões de raiva dos alunos, as brigas, mediar esses conflitos (...) **Eu sinto que eu ainda estou nesse momento de me perguntar, mas o projeto me deu chances reais de ter algum parâmetro** e, para mim, quando eu estou na escola é muito provocador. Toda vez que eu tenho uma oportunidade de estar trabalhando direto na escola tem um misto de um cansaço muito grande, um nível de entrega muito grande para aquilo, mas que fervilha muitas coisas, que bota muito em xeque os valores. Isso de como mediar problemas, principalmente questões relacionadas a temas como racismo, homofobia, questões mais “cabeludas” assim, e que estão ali o tempo inteiro presentes. Para mim, parece que, quando você está na escola, você está no mundo de verdade, sabe? (RICCI, 2020, informação verbal, grifo nosso).

Conceber que o espaço da escola é onde ocorre a disputa de discursos, onde se dá tensão entre a tradição o novo e que nós, professores, vestindo a pele fina de mediadores, promovemos o dissenso foi fundamental para que pudéssemos acolher as expressões de violência e nos posicionarmos também vigorosamente, sabendo que os limites que colocamos podem ser assertivos e, talvez violentos de uma forma positiva (AQUINO, 1998), pois também formativos e, potencialmente transformadores.

Convidar professores em formação a assumir esse lugar, talvez desagradável, mas essencial para que a relação educativa possa acontecer, foi sempre uma busca minha como supervisora dos bolsistas PUB.

Fazê-los perceber, à luz de experiências e discussões, que há uma hierarquia e uma relação institucional que permeia nossas ações e intervenções; e que nossa autoridade como professores, segundo Arendt (1978), deriva da uma dupla responsabilidade: pelo mundo que apresentamos às crianças e jovens e também pelas crianças e jovens que chegam trazendo o novo para esse mundo que já existe, era o princípio de minhas intervenções.

Tal qual no episódio fundador da visita à exposição “O vínculo”, não desaparecemos como autoridade e somos responsáveis por resguardar alguns parâmetros e impelidos a nos posicionar perante situações difíceis, que explodem em questão de segundos e podem ferir, tal qual os estilhaços do copo que seria atirado no chão lá em 2015, o corpo a honra, a alma e os direitos humanos.

Importante destacar que as atividades do projeto transcorreram entre 2016 e 2019, justamente no contexto de acirramento da polarização política no Brasil, com o avanço de uma agenda política reacionária e que cada vez as discussões nas aulas evocavam o calor e o imediatismo da comunicação das redes sociais, os discursos de ódio disseminados por conversas rasas e trocas de ofensas, muitas vezes gratuitas. Obviamente não estamos aqui afirmando que os conflitos que enfrentamos nas sessões de mediação tenham sido reflexos diretos deste contexto mais amplo, mas conseguimos tecer relações entre o que ocorre no microcosmo das aulas e no macrocosmo do país.

Nessa conjuntura, revela-se ainda mais importante uma formação ética que não se dê apenas por práticas discursivas, ou em contato com especialistas, mas emergja “da convivência difusa com todos os que nos cercam” (CARVALHO, 2002, p. 163).

Mas como as sessões de mediação poderiam contribuir para isso? Maria Lúcia Pupo (2015) nos traz pistas a esse respeito quando lança luzes para as experiências de alteridade proporcionadas pelo teatro, com “uma dimensão muito maior [de alteridade], na medida em que a ficção passa pelo corpo de quem a vive por todo o dispositivo intelectual e sensorial que temos dentro de nós. (...) Teatro é uma arte que me permite conhecer melhor o mundo, já que ela me possibilita sair de mim e ver o ponto de vista do outro” (2015, p. 4).

Sempre que possível, buscávamos tematizar essas questões nos próprios jogos e atividades. Um exemplo foi uma atividade realizada posteriormente ao espetáculo “A utopia na era da incerteza”.

Após um primeiro momento de conversa com uma dinâmica inspirada no jogo “Eu vou para a Lua”, já descrito no capítulo 2, os alunos foram convidados montar grupos e, munidos do objeto recolhido – o que levariam para a Utopia - criarem um GIF³⁷ em frente a uma imagem projetada, que representaria o espaço ficcional.

Um dos alunos escolheu uma garrafa de álcool e justificou sua escolha dizendo que na utopia poderia “tacar fogo nas coisas”. No exercício seguinte, ele e outros colegas montaram um GIF no qual víamos uma pessoa jogando o álcool em alguém caído e outra pessoa fotografando.

Figura 20 – Imagem da cena na qual uma pessoa está desacordada no chão, uma outra está jogando álcool em cima dela e por último alguém fotografa a cena toda.



Fonte: Ronaldo Fogaça.

Os estudantes do 8º ano, ao verem a produção dos colegas, riram muito. Ao serem questionados, os espectadores disseram que aquela imagem poderia aparecer na Utopia, porque na realidade apresentada pelo GIF sempre haveria alguém para fotografar crimes.

Após a apresentação de todos os grupos, veiculamos alguns vídeos de notícias, dentre elas uma reportagem que focalizava os vinte anos do crime de homicídio contra o índio Galdino. Quando a turma assistiu, “um silêncio de constrangimento pairou sobre a turma toda. A imagem feita anteriormente já não era mais engraçada” (FOGAÇA, 2019, p. 64).

³⁷ O GIF, sigla para Graphics Interchange Format ou formato de intercâmbio de gráficos é um formato de imagem muito usado na Internet, é um formato de imagem em que é possível criar imagens em movimento. No caso do jogo em questão, era solicitado que os alunos fizessem uma um movimento com um regime de repetição.

Não foram necessárias grandes intervenções discursivas de nossa parte, pois o confronto da situação ficcional com a cruel e impensável realidade foi suficiente para que novas relações com a cena fossem estabelecidas. Marcamos nossa posição de forma contundente, pois vimos que a forma com a qual as pessoas em situação de rua são tratadas tinha sido lida no espetáculo de forma muito leve ou mesmo passado ao largo.

Outro exemplo ainda relacionado a esse espetáculo foi quando em uma instalação que retratava a Utopia, realizada anteriormente ao espetáculo, víamos uma mulher sendo abanada por uma outra pessoa.

Ao ser questionado sobre a existência de escravidão na Utopia, o grupo respondeu que não tinha pensado nisso, que só vislumbrou a ideia de ter muito conforto e que isso os levou a criar a imagem da pessoa que abana a outra, numa clara invisibilização do trabalho dessa personagem, tal qual com as pessoas escravizadas.

Deter-se a discutir seriamente as escolhas artísticas e estéticas dos alunos à luz de perspectivas éticas e políticas foi um trabalho difícil de construir, pois, muitas vezes, implicavam situações de desagrado ou contrariedade frente ao que os estudantes apresentavam. Os temas, os assuntos e a forma como são veiculadas as cenas que assistimos podem trazer sempre questões para discutirmos, mas para tanto precisamos estar muito vigilantes para não olharmos para as obras como exercícios de forma apenas, mas como discursos, como formas de pronunciar o mundo.

Além das próprias conversas sobre os espetáculos, em nossas reuniões era um exercício contínuo incentivar os bolsistas a encontrar formas de ampliar as questões, trazer outros contextos, buscar os dissensos.

O compromisso com uma formação pautada na luta pelos Direitos Humanos, por uma sociedade mais igualitária deve perpassar todas as ações. Não basta apenas tematizar, mas exercitar dia a dia, “nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas” (CARVALHO, 2002, p. 164) e praticadas, os princípios de equidade, cooperação e solidariedade.

Diante disso, o esforço para manter a circulação da palavra, a legitimação das diferentes vozes, do diálogo respeitoso em cada momento, além do “não fechar os olhos” para as questões que surgem dos temas das peças porque são difíceis ou “menos interessantes” nos colocam sempre sob suspeita.

Se vemos uma cena de desrespeito a esses princípios, seja ela ficcional, seja ela real e nada fazemos, de verdade estamos agindo, estamos legitimando tais ações, naturalizando-as. Por isso é tão importante avivarmos sempre os propósitos de nosso trabalho mais amplo como educadores, pois o aprendizado desses princípios e valores não se dá pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das "práticas sociais" de seus agentes, da consciência que estes têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de traduzi-las, aplicá-las e mantê-las vivas (CARVALHO, 2002, p. 166).

Parar uma rodada, discutindo em várias reuniões a dinâmica confrontativa das aulas e a necessidade de assumir a autoridade pela formação ética de crianças e jovens nos proporcionou um respirar fundo, reorientar a rota para continuar a caminhada, cientes de que muitos conflitos ainda virão, talvez logo ali, na próxima casa.

Saudamos um vislumbre de escola!

Vimos no capítulo 3 que o enraizamento nas materialidades da escola proporcionou saltos, novas possibilidades de propor diálogos com a cena e sobre a cena.

No nosso percurso no pandemônio pandêmico também fomos mapeando possíveis caminhos para nos aproximar dos alunos e promover o encontro com obras cênicas.

A possibilidade de realizar encontros síncronos via google meet foi um grande salto, pois podíamos falar e ouvir os colegas e promover conversas.

Nosso grande desafio passou, então, a ser suspender o regime de representação na aula virtual, buscando formas de transtornar a relação que se estabelecia em quase todas as disciplinas que era a da palestra.

A possibilidade de divisão em pequenos grupos, o uso de jogos e quizzes utilizando principalmente o chat e pequenas incursões performáticas de nossa parte animavam os encontros e possibilitavam outras formas de se relacionar, mais quentes, mais leves e mais prazerosas.

Muitas das soluções que criamos foram inspiradas nos procedimentos que foram criados entre 2016 e 2019 no projeto PUB.

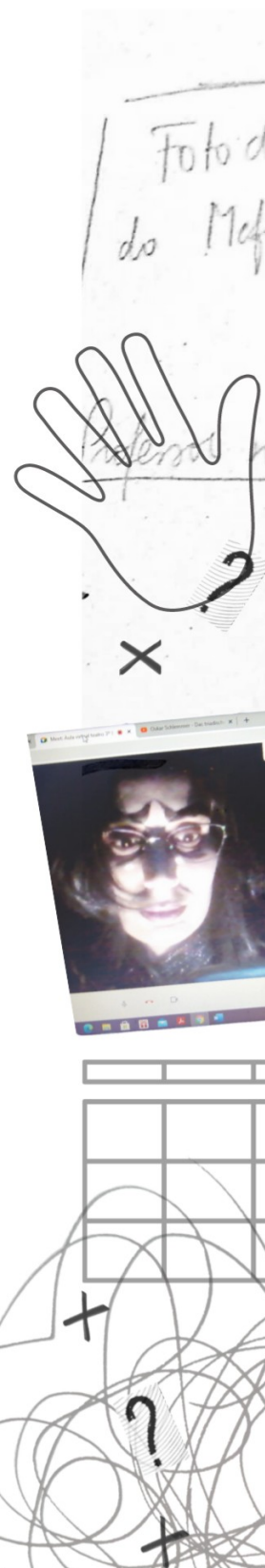
E conforme o calor das relações voltava, tornando a relação educativa um pouco mais palpável, os conflitos também apareciam, mas agora de outra forma: pelo chat ou pelas redes sociais, envolvendo, muitas vezes as famílias, num dentro-fora da aula muito esquisito.

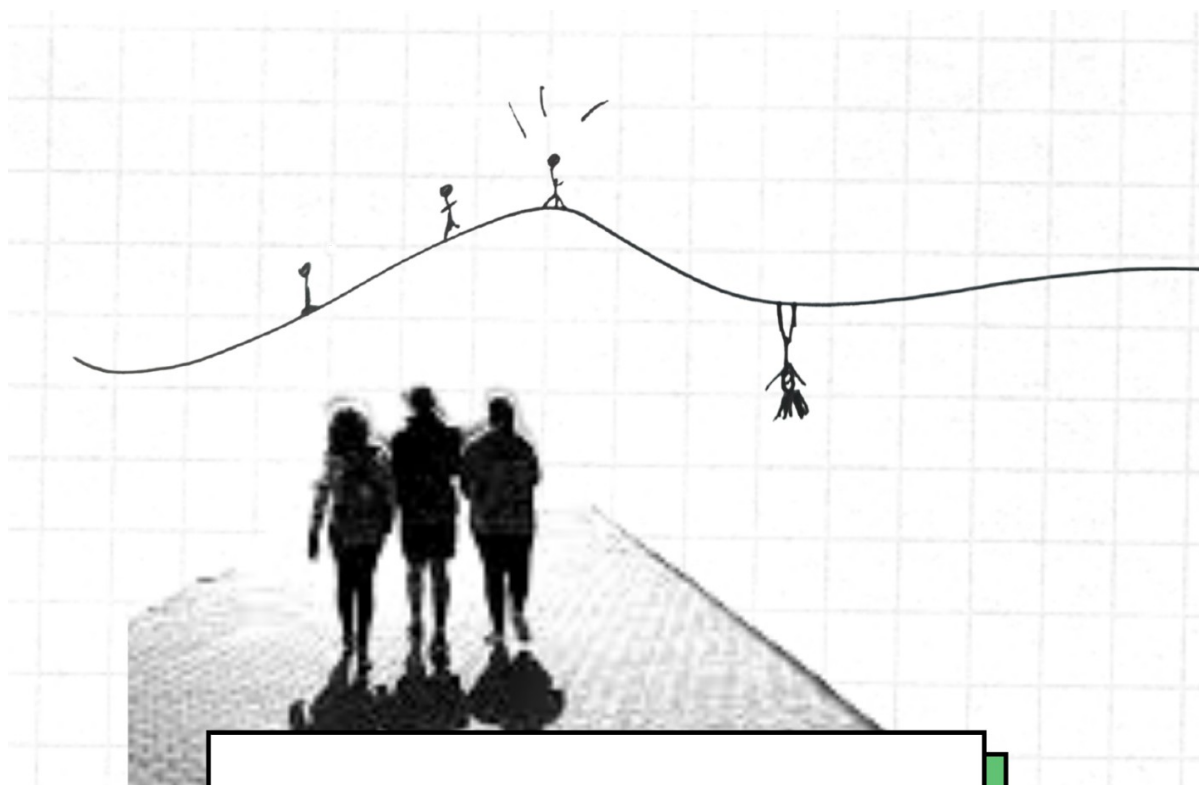
Lidar com essas questões passou novamente a ser pauta de nossas reuniões, num espelhamento bastante interessante.

Era o retorno de uma relação escolar e novas buscas para desescolarizá-la.

Um retorno difícil, mas comemorado.

Não desaparecemos!

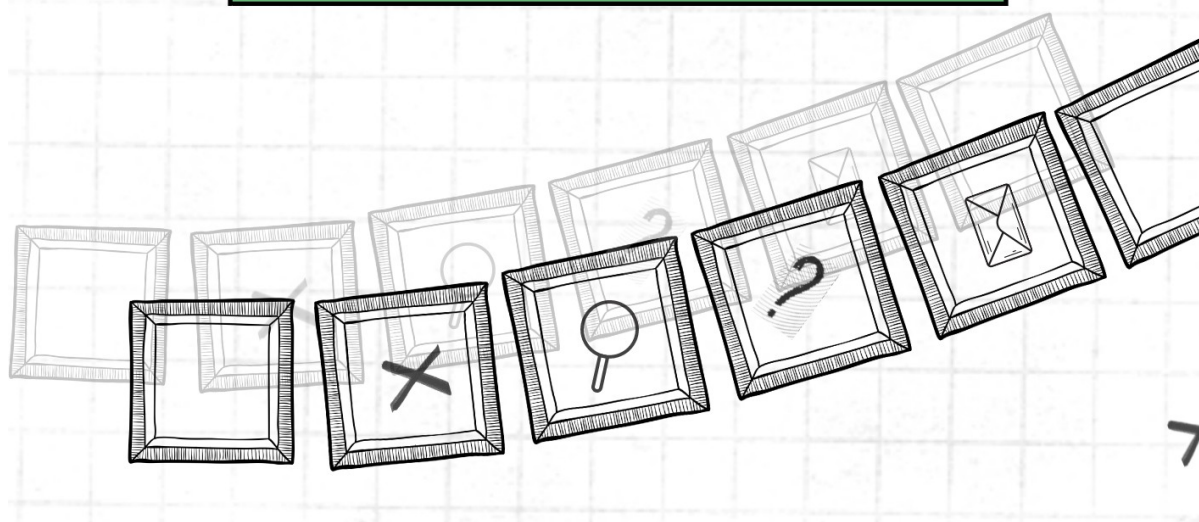




Casa 4

Nossa formação na caminhada

Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas aprendendo a jogar



CASA 4 – VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR – NOS FORMAMOS PELA CAMINHADA

Em muitos momentos nos capítulos que antecederam este que é o derradeiro utilizei a terceira pessoa do plural e em outros utilizei a primeira pessoa do singular. Espero que tenha ficado claro para você, pessoa que me acompanhou nas trilhas até aqui, que em alguns momentos saltei as casas sozinha e em outros andávamos em bando, eu e os bolsistas, os bolsistas e os alunos ou todos juntos.

Os licenciandos, licenciandas e licenciandes que comigo trabalharam foram meus grandes parceiros nessa deambulação pelas casas da mediação e neste capítulo me detenho a pensar como busquei acompanhá-los, ampará-los e, em alguma medida, também puxar seus tapetes para que pudessem adentrar no jogo.

Recebi estudantes de Artes Cênicas que estavam em diferentes momentos: mais próximos da conclusão de seus cursos ou no início da graduação, ainda se reconhecendo na vida universitária. Alguns já tinham experiência de outros projetos na Escola de Aplicação e outros adentravam nos corredores e salas pela primeira vez, vindos pelo interesse em se aproximar da escola ou pela curiosidade acerca do campo da mediação teatral.

Desde a primeira edição, o projeto previa também contribuir para a formação desses futuros professores e professoras, afinal o PUB é um programa direcionado para esse fim.

Fui descobrindo formas de conduzir esse trabalho de formação do meu lugar de professora de educação básica, parceira mais experiente e ex-aluna do CAC.

A experiência anterior como supervisora de um subprojeto de arte do PIBID,³⁸ e responsável por um grupo de estudantes de licenciatura em arte que realizavam seus trabalhos na escola, tinha me proporcionado o reconhecimento do papel de quem acompanha de perto a caminhada dos licenciandos. Esse subprojeto era coordenado pela professora Dra. Dalia Rosenthal do Departamento de Artes Visuais da ECA-USP.

Conhecer de perto as propostas de estágio supervisionado adotadas pela professora Sumaya Mattar (2002, 2011, 2016), que se constituem na perspectiva da deflagração de projetos poéticos pedagógicos autorais de licenciandos em artes

³⁸ PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES. Entre 2013 e 2017 fui supervisora do subprojeto de arte.

visuais a partir do planejamento de aulas experimentais realizadas em escolas públicas, trouxe importantes pistas para a condução desses processos que eu assumia a partir do momento que os primeiros bolsistas chegaram com olhos meio arregalados, curiosos com os espaços e barulhos da escola.

Ao propor cada edição do projeto PUB partíamos, eu e a professora Maria Lúcia Pupo, da premissa de que essa experiência seria de cooperação entre a Universidade e a Escola Básica ocupando um terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) de formação na trajetória dos licenciandos.

A ideia de um espaço híbrido (ibidem), que se constitui de uma forma menos hierárquica e rejeita as “binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico ou entre a teoria e a prática” (ibidem, p. 486), era nosso objetivo.

Partindo dessa premissa, buscamos a integração de futuros professores conjuntamente com uma professora mais experiente e uma docente em uma investigação no campo da mediação teatral.

Essa investigação seria sempre entrecidada aos processos de ensino e aprendizagem de crianças e jovens de uma escola de educação básica.

O espaço da escola, na perspectiva do projeto PUB não é mais o da aplicação (embora esse seja ironicamente o nome da instituição) das teorias educacionais oriundas da Universidade. Não é, tampouco o local que recebe pesquisadores que, de forma extrativista, fazem seu trabalho de campo e não mais aparecem para se tornar, ela mesma, espaço de produção de conhecimento, de formação de professores e circulação de saberes.

Dessa forma, nos colocamos contrários à formação de futuros professores pela lógica da capacitação, da aquisição de técnicas ou modos de fazer a serem reproduzidos, o que Mattar (2016) chama de práxis imitativa.

Essa perspectiva relaciona-se ao conceito de inteligência entendida como processamento da informação. Assim, as noções de competências e habilidades para ensinar apoiam-se sobre ideias abstratas de solução de problemas, de sucesso, de alternativas analíticas, práticas e criativas para aquisição, codificação, e execução de tarefas escolares que proporcionam o desenvolvimento do saber-fazer como dimensão especialista da atividade docente (DIAS, 2011, p. 45).

Dias nos apresenta no trecho acima destacado uma formação meramente instrumental de professores, completamente desconectada dos contextos nos quais esses docentes atuarão.

Nossa perspectiva, por outro lado, alicerça-se no enraizamento no chão da escola, na percepção de que a formação se dá na prática concreta, pelo criar processos junto aos estudantes reais e não estereótipos de crianças e jovens.

Se encaramos as aulas como encontro, como acontecimento singular, não há possibilidade de antecipações, ou estabelecimento de programa de ação completamente definido a priori.

Dessa forma, deslocamos o problema: não se trata apenas se perguntar acerca do que fazer em uma aula, ou do como fazer, mas também por que fazer, com quem fazer, quando fazer. Por conseguinte, se trata de desenvolver uma sensibilidade sutil, um ethos, uma disposição a encontrar os problemas e as soluções.

Antonio Nóvoa aponta em seu texto “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”, como o próprio título nos apresenta, a relevância de ancorar a formação inicial “nas rotinas e na cultura profissional” (2009).

Ele apresenta alguns pontos que muito se assemelham às premissas de nosso trabalho nos projetos PUB: a importância da prática alicerçada em estudo de casos concretos; a centralidade da formação dentro da profissão; a atenção às dimensões pessoais, tendo destaque a autorreflexão e a autoanálise; a partilha numa perspectiva de trabalho cooperativo em projetos nas escolas e a responsabilidade de comunicar publicamente as descobertas.

Tendo isso em vista que minha contribuição para a formação desses futuros professores era a de parceira mais experiente e se dava pelo convite a mergulhar na riqueza e complexidade da relação educativa, buscando, com isso, criar com eles projetos colaborativos que fossem autorais, que levassem em conta nossas peculiaridades e propósitos, tanto artístico quanto pedagógicos

Contudo, o primeiro passo era nos reconhecermos como um núcleo de pesquisa formado por mim, pela professora Maria Lúcia Pupo e por estudantes de origens diversas, em momentos diferentes da formação e que, muitas vezes, nem mesmo se conheciam direito.

Assim, as primeiras ações visavam o acolhimento e o estabelecimento de uma atmosfera cooperativa pautada pelo trabalho colaborativo.

Fazíamos uma primeira reunião de apresentações e distribuíamos os horários de trabalho. As dez horas de atividade semanal da bolsa inicialmente se dividiam entre acompanhar, observar e participar de algumas aulas de teatro, ler alguns textos de referência sobre mediação teatral, participar de uma reunião semanal para discussão e tempo dedicado à busca de espetáculos para estabelecer as saídas.

Acompanhar as aulas era sempre um momento privilegiado de adentrar no espaço escolar e eu sempre indicava que os estudantes anotassem tudo o que chamasse a atenção, procedimento aprendido ainda nos meus tempos de estágio da licenciatura. Ao final de cada aula eu os questionava acerca do que tinha saltado aos olhos: um comentário de um aluno, a experiência mal ou bem-sucedida de um jogo ou mesmo as instruções dadas. Essas percepções alimentavam nossas reuniões semanais, nas quais também compartilhávamos os resultados de nossa caçada aos espetáculos possíveis e desejáveis para o estabelecimento de parcerias.

Aos poucos, eu convidava os bolsistas a participar mais ativamente das aulas, seja conduzindo uma parte delas ou acompanhando mais de perto algum grupo de alunos que estavam com dificuldade ou dúvidas. A ideia era, paulatinamente, estabelecer uma docência compartilhada para que, quando ocorresse a sessão de mediação conduzida por eles já houvesse alguma experiência anterior problematizada e refletida por todos.

Além do acompanhamento das aulas, os bolsistas participavam ativamente dos seus bastidores, pois sempre havia algo a carregar, algo a montar ou algo a arrumar.

Esses momentos eram essenciais para nos conhecermos melhor: compartilhar memórias vivenciadas no CAC ou em outros espaços, impressões sobre arte ou educação, rirmos juntos e estabelecermos uma relação mais horizontal, mais próxima de uma relação que se estabelece em uma oficina, como descreve Sennett (2018):

Em uma oficina, o trabalho compartilhado segue o rumo determinado pelas ferramentas e materiais; existe um objetivo geral, mas para chegar a ele podem ser seguidos diferentes caminhos, observando-se alternativas diferentes para ver qual é a melhor; esse tipo de trabalho na oficina é uma narrativa. Uma agenda formalmente estabelecida não é uma narrativa (...) A formalidade favorece a autoridade, buscando evitar surpresas. Em contraste, a reunião aberta, em princípio, busca mais igualdade e mais surpresa (p. 287).

Esse cuidado de se chegar aos poucos e a preocupação com uma recepção hospitaleira mostraram-se essenciais para que pudéssemos lidar com naturalidade com inseguranças e ansiedades que os licenciandos traziam ao adentrar no espaço da sala de aula e conduzir as atividades de mediação com crianças ou jovens, como podemos ver nos relatos de dois ex-bolsistas que seguem.

Pra mim a sensação era a mesma de dirigir um carro pela primeira vez. Colocar o cinto, girar a chave, freio de mão, pisar na embreagem, acelerar, dar seta... são muitas coisas pra lidar ao mesmo tempo e quando você não tem experiência fica terrivelmente assustador. Durante as conversas [pós espetáculo] eu me perdia tendo que fazer a pergunta, organizar as falas dos alunos, escutar as respostas, pedir pro aluno falar mais alto pra todo mundo ouvir, chamar a atenção dos alunos que não estão focados, cuidar do tempo da aula, lembrar qual era próxima pergunta... E de repente os alunos faziam um silêncio mortal, ninguém respondia mais nada e eu pensava "é isso, o carro morreu, não sei o que fazer... espero que a Adriana venha me salvar" (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Eu tinha receio de conversar com os alunos nas sessões de mediação não pelo diálogo em si, mas por estar habitando pelas primeiras vezes o espaço e a função de professora numa escola. Sinto que o que me deixava mais insegura era conduzir o trabalho com uma turma que não era "minha", que por vezes eu de fato desconhecia, e ter de criar em poucos minutos uma relação de confiança suficiente para que eles se abrissem pra atividade. Era desafiador estabelecer uma relação bacana de troca sem saber direito os nomes e percebendo as especificidades da relação de bolsista/estagiária (caráter temporário, diferença menor de idade, o fato de não ser uma professora formada ainda...) (RICCI, 2020, informação verbal).

Ao mesmo tempo que era importante acolher essas inseguranças e estabelecer um espaço de confiança, era também necessário instaurar um senso de responsabilidade, já que, mesmo sendo inexperientes, os bolsistas estariam interferindo nos processos de aprendizagem dos alunos da escola. Assim, encontrar o equilíbrio fino era um desafio e eu sempre optei pela honestidade para que pudéssemos conversar, avaliar nossas ações sem reservas. A esse respeito, comenta a ex-bolsista Marina Abreu:

(...) nas reuniões, você falava muito diretamente as coisas. No começo, eu lembro que eu assustei um pouco e depois foi tudo bem. Mas você era, tipo, muito direta. Se dava alguma coisa errada você era muito direta, você fazia a pergunta muito na lata. Isso é bom, só que nesse primeiro momento eu me assustei. Mas não me senti, necessariamente, pressionada, acho que faz parte (ABREU, 2020, informação verbal).

A ideia de que estamos tateando no processo de criação de aulas também começava a ser desdobrada nesse momento inicial, com a explicitação da fase

preparatória das minhas aulas, de como eu pensava o vínculo entre uma e outra e como muitas vezes, as propostas naufragavam. Essa abertura franca e honesta era essencial para que pudéssemos partir da premissa de que não sabemos o que vai acontecer no encontro da aula, que precisamos nos preparar bem e que vamos descobrindo os caminhos também pela caminhada.

Os bolsistas iniciavam, então, seu processo de criação das atividades de mediação que já apresentamos nos capítulos anteriores.

As propostas por eles concebidas eram sempre esmiuçadas coletivamente e escritas em muitas versões. Nesse processo de “escovar as aulas” (CORAZZA, 2012), minha voz vinha no sentido não de trazer as respostas, mas atrair a atenção dos licenciandos para a materialidade do espaço escolar, para as necessidades práticas, problematizando as ideias trazidas. Aos poucos, os próprios bolsistas também ocupavam essa posição de criticar, sugerir e problematizar as propostas uns dos outros, num processo muito mais horizontal. Essa relação somente foi possível pelo estabelecimento da atmosfera de cooperação.

Em cada uma das versões avançávamos cada vez mais na precisão das intencionalidades e na definição dos procedimentos e materiais que seriam utilizados, tendo sempre o (pouco) tempo como ponto chave a considerar.

Assim descreve a ex-bolsista Nina Ricci:

Assim, eu sinto que tinha uma partilha muito grande dessa criação. De entregar na nossa mão também a possibilidade de proposição. Principalmente quando a gente trabalhava em duplas, os bolsistas, por exemplo eu e o Ronaldo, eu e o Rafa, tinha muito esse trabalho de “olha a gente tem que pensar juntos e aí mostrar isso, né, para a Dri, e mostrar isso para o grupo e dialogar”. Tinha isso de partir da gente. E eu lembro que, para mim, era sempre muito bom que você sempre vinha com o caráter prático da coisa. Isso para mim foi muito importante de ter conquistado também. Tipo “Ah tá, mas vocês, com essa atividade, vocês estão buscando o que, exatamente? E vai ser feita em quanto tempo e qual o material que precisa?”. Isso de ir destrinchando. A gente criava as coisas, tinha, muito, essa liberdade de até a gente fantasiar bastante. Acho que a gente criou muita coisa legal. Eu acho que me senti criadora nos momentos de planejamento. E essa abertura mesmo, para ter outras atividades que não necessariamente a gente já tinha feito. Sempre buscando uma outra modalidade. Que outro viés a gente pode olhar e criar uma coisa a partir disso? (RICCI, 2020, informação verbal).

Dessa forma, os licenciandos propunham de forma autoral e acompanhada as sessões de mediação, tecendo seus interesses de pesquisa à luz de cada

espetáculo, com as particularidades do grupo com o qual trabalhariam, em um processo estritamente artesanal.

Mesmo quando não tínhamos nenhum espetáculo em vista, eu propunha alguns desafios a eles, para que propusessem alguma atividade de mediação relacionada a uma produção audiovisual, ou algum registro gravado de uma obra cênica para que pudéssemos continuar a manter vivo um ritmo entre a problematização e a solução de problemas, numa circularidade inventiva.

Com a prática assistida das regências, minha atitude era a de cada vez mais “desaparecer”, ser apenas coadjuvante ou mesmo apenas quem documenta os encontros. A sensibilidade para perceber o quanto de tutela os bolsistas ainda precisavam era medida e negociada encontro a encontro, mas “passar a bola” para eles, para que assumissem de fato as turmas com todos os desafios implicados nesse processo era sempre o objetivo, a fim de que pudessem se experimentar e descobrir aos poucos como se viam como professores, como se configurava a sua identidade docente, como vemos no trecho da entrevista do ex-bolsista Diego Camelo.

Eu lembro até de um dia em que, eu não me recordo agora se eu estava como estagiário ou como bolsista do projeto, mas eu lembro que estávamos numa aula eu e você e, do nada, aconteceu uma situação na aula. E aí eu tinha que conduzir e aí eu perguntei “Mas Dri, como eu vou fazer isso?” e você falou “Ah, se vira aí, vai!” e foi esse momento que, [estala os dedos] pá, você tem que fazer algo para organizar essa aula para que ela ocorra. [Era como se Adriana dissesse] “Tem a minha supervisão, nesse momento, mas eu não vou estar aí segurando a sua mão agora, mas estou, ao mesmo tempo. Mas vá!” (CAMELO, 2020, informação verbal).

Esse estado de presença-ausência, um estar em cena, mas na penumbra era minha área de atuação durante as sessões de mediação, para que os bolsistas pudessem assumir a dianteira e experimentar as dores e delícias de conduzir atividades com crianças e adolescentes na escola. Com essa postura, o tempo todo eu assumia os riscos, pois muitas atividades ou propostas eram frágeis, e eu precisava estar preparada para limpar as arestas, se necessário.

A importância de praticar tem como premissa que ser professor é um saber fazer (PIMENTA, 2005), que se aprende expondo-se a casos, para que se possa sair de um uma visão abstrata do que é a aula, os estudantes ou ser professor e

efetivamente se conectar com a realidade circundante “dela extraíndo os principais elementos que fundarão e darão corpo às (...) proposições” (MATTAR, 2016, p. 82).

A esse respeito, trago a narrativa do ex-bolsista Ronaldo Fogaça, que remonta sua primeira experiência de regência com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em 2016:

No primeiro ano (...) a primeira atividade que a gente pensou era a famosa atividade “caminhe pelo espaço”, famosa atividade, estávamos eu e o Diego na época. A gente estava ali, eu acho que foi das nossas primeiras experiências em sala de aula, conduzindo uma atividade e, nesse dia, a gente tinha preparado a atividade que começava com a gente pedindo para os alunos caminharem pelo espaço, que é uma coisa que, para os estudantes de artes cênicas, é algo completamente comum, mas ao chegar na sala de aula foi tipo um desastre. Os alunos não caminhavam ou caminhavam com pouca vontade e isso foi um choque, assim, porque naquele momento a gente percebeu, pelo menos eu percebi, que a “pegada” na sala de aula era completamente outra. A gente não pode esperar deles uma postura de artista, uma postura de pessoas que querem ter contato com a arte. Foi ali que eu comecei a entender algo que depois, nas aulas de metodologia das artes cênicas com a Malu, a gente foi compreendendo melhor, que é: a gente não está dando aula para artista, a gente não está fazendo atividade com quem tem disposição de fazê-la. É lógico que, às vezes, tem, mas na maioria das vezes não (risos). A escola é obrigatória, a atividade é obrigatória para eles, então eles estão ali. Então, naquele momento, foi um salto para mim, pensei, “Nossa vou ter que dar aula para pessoas que não querem necessariamente ter a aula e como eu lido com isso?” (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Quando Ronaldo e Diego trouxeram a proposta, eu imaginava que ela não teria o efeito pretendido por eles, na medida em que as instruções eram frágeis e eles confiavam em uma disposição para a investigação espacial natural e inata, e não como uma construção.

Contudo, não assumi a postura de vetar a proposta, me mantive na penumbra aguardando que eles mesmos percebessem o descompasso entre a proposta e o contexto. Ainda que para os adolescentes do 8º ano, aqueles 10 minutos tenham sido de muito desagrado, para mim era muito importante que os bolsistas passassem por essa forte experiência inicial, a fim de começar a abrir os olhos para os alunos reais em um espaço tempo real que estavam bem à frente deles.

Fica patente a importância de aprender fazendo e refletindo continuamente. A esse respeito, as ideias de Donald Schön, pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação nos deram pistas para melhor acompanhar esses processos.

Schön, partindo das pesquisas de John Dewey acerca da aprendizagem através do fazer e da experiência, apresenta o conceito de professor reflexivo e propõe uma formação assentada numa epistemologia da prática, ou seja, a valorização da prática na construção de saberes docentes.

Essa prática deve ser continuamente problematizada, discutida e repensada e o autor formula sua perspectiva em torno de três aspectos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação ocorre sem a interrupção da ação, o pensamento conduz a uma solução ao encontrar um problema, “nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32), muitas vezes um momento que dificilmente gera uma explicação verbal. Poderíamos aqui aproximar essa ideia de um processo enativo, que emerge a partir de um *breakdown*.

A reflexão sobre a ação, é quando podemos rever a reflexão fora do contexto e verificar o que aconteceu, recuperar pela memória o processo que nos levou àquela solução e colocar em palavras aquilo que vivenciamos.

A reflexão sobre a reflexão na ação é a que possibilita a posteriori, analisar com mais vagar, “olhar retrospectivamente a ação” (SCHÖN, 1997), problematizando-a e verificando que outros sentidos podem ser atribuídos a ela, essencial para o desenvolvimento da prática docente.

Partindo destas três instâncias da reflexão, era essencial o registro no calor do momento. Eu sempre aconselhava os bolsistas a terem seus cadernos por perto e registrarem assim que possível as impressões sobre a aula, anotando sua reflexão sobre a ação. Nas reuniões semanais discutíamos a partir desses registros e buscávamos novamente problematizar, ampliando a discussão, operando uma reflexão sobre a reflexão na ação de forma coletiva, possibilitando um olhar mais detido sobre a prática, como podemos verificar no trecho da entrevista da ex-bolsista Marina Abreu:

As experiências do projeto me ajudaram muito no processo de “aprender a ensinar”, ainda hoje tenho muitas dificuldades em elaborar essa parte da aula [os debates pós espetáculo], principalmente no que tange à parte puramente prática, que só é possível refletir quando acontece e depois que acontece (ABREU, 2020, informação verbal).

Criar uma rotina reflexiva também imprimia um rigor às atividades, já que elas se constituam como pesquisa, mas também como processo de ensino e aprendizagem teatral de crianças e jovens. Levar em conta os propósitos e os sentidos não só para os estudantes da licenciatura, mas para os alunos, dentro de seus processos era essencial e passou a ser uma preocupação também dos bolsistas.

Às vezes era uma “atividade legal”, como a gente falava, mas não tinha um sentido maior, assim. Muitas vezes eu vejo que a gente se perdia nisso de querer criar uma modalidade muito interessante, muito envolvente, mas que, às vezes, estava solta. Isso para mim é um ponto muito marcante do projeto, que a gente estava sempre buscando entender o que era o contexto de cada turma (RICCI, 2020, informação verbal).

Acolher as diversas experiências e sedimentá-las pela reflexão contínua constituía nossa investigação em mediação teatral naquele contexto específico e configurava nossas subjetividades de mediadores e professores, como podemos ver no trecho da entrevista do ex -bolsista Ronaldo Fogaça:

Acho que eu posso começar a falando sobre a forma como eu via o espaço da escola, como eu pensava que era minha profissão, me debater com a escola e entender mais o que é esse espaço e como a gente atua nele, que é completamente diferente das coisas que a gente aprende até então no ciclo básico da graduação. (...) Era muito louco porque não era só fazer a atividade, **era fazer a atividade e refletir sobre ela** e, nesse sentido, sempre tinha a sua orientação, que era sempre super coerente e assertiva e me fazia crescer muito nas propostas que eu ia trazendo. **E hoje, assim, eu estou na sala de aula, e de repente eu saio da sala de aula e eu já consigo ter esse exercício de avaliação e reflexão sobre as próprias práticas que eu estou desenvolvendo. Então eu fico criando essa autonomia de... de não entrar em desespero quando algo dá errado. Alguma coisa deu errado?** (FOGAÇA, 2020, informação verbal, grifos nossos).

Essa dinâmica de discussão semanal do microcosmo das aulas e sessões de mediação mostrou-se uma conquista também para minha formação continuada e minha prática como professora de teatro, na medida em que efetivamente eu exercitava a apropriação dos meus processos de criação (vistos e registrados por outros olhos, reflexivos e problematizadores).

Ser acompanhada de perto me forçava a reafirmar e avivar constantemente os princípios orientadores do meu trabalho, já que eu precisava e comunicá-los com

clareza aos bolsistas, lançando luzes para as premissas nas quais eu baseava minhas decisões.

As constantes perguntas ou comentários dos bolsistas me faziam tomar consciência de procedimentos e modos de conduzir que fui criando ao longo de alguns anos de docência e que estavam, muitas vezes naturalizados.

Efetivou-se, dessa forma um processo de formação caleidoscópico, onde todos nos colocávamos continuamente em uma postura de suspeita, de incerteza, mas também de criação de hipóteses, de procedimentos, de modos de fazer autorais.

Essa forma de agir encontra eco no conceito de prática reflexiva trazida por Zeichner:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento de sua profissão (ZEICHNER, 1998, p. 21-2).

Além das reuniões e trocas semanais, a escrita dos relatórios parcial e final também eram momentos privilegiados para exercitar a reflexão sobre a reflexão na ação. Sempre discutíamos os textos coletivamente e era um momento fundamental para analisar o caminho percorrido e traçar novos objetivos, reavivar nossas intenções.

E eu acho que na elaboração textual também [era um momento importante], quando a gente escrevia sobre [o projeto]. Em todos os relatórios eu também sentia isso, que não era gratuito e que o que eu fosse escrever ia ficar no armário assim. Eu sabia que todo mundo ia ler e a gente ia discutir, que ia ter devolutiva. Então eu acho que isso era uma coisa que me botava muito mais nesse engajamento de “Isso aqui eu não estou fazendo para entregar, para colocar lá no Júpiter. Isso aqui é a minha pesquisa, isso aqui é a minha formação, que tá sendo alterada por isso” (RICCI, 2020, informação verbal).

E também tem os momentos de escrita de relatórios e sempre os momentos de devolutivas, que eram momentos de virada mesmo, porque a gente começa a olhar para o que a gente escreveu. Esses momentos todos foram muito de virada de pensamento. Nossa, eu lembro que o primeiro relatório, o segundo relatório, era uma coisa meio... ainda um pouco rasa, mas que com os feedbacks, a gente foi chegando. A gente sempre apontando lugares para a gente ir caminhando (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Essa marca de um processo de caminhada conjunta traz à tona uma perspectiva de formação inventiva de professores, na qual se dá uma permanente reconstrução “ao calor das experiências e reflexões que cada um vive com os objetos, pessoas, ideias e contextos que rodeiam sua existência pessoal e profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 25).

Essa concepção possibilita um olhar para a arte e para a educação que não tranquiliza, não totaliza, mas promove continuamente problematizações.

Encarnamos o que Rosimeri Dias (2011) concebe como uma formação por vir, na qual se substitui a ideia de “faça como eu” por um “faça comigo” (ibidem) estabelecendo um campo para experimentações que fossem acolhidas e sedimentadas, a fim de que os bolsistas conseguissem mapear seus interesses e possibilidades, constituindo pela caminhada sua identidade docente e de mediadores.

Esse funcionamento deixa marcas em mim na forma como vejo minha prática e como me percebo como professora e formadora de professores.

Quando perguntados que marcas que esse projeto trouxe, as respostas dos bolsistas não giravam em torno dos procedimentos específicos, que tanto labutamos para colocar em pé, mas do próprio labutar, do processo de criar, do funcionamento inventivo que operávamos.

No momento em que fizemos as entrevistas, dois dos ex-bolsistas estavam formados e dois estavam próximos da conclusão de seus cursos. Todos comentaram que levam experiências desse projeto em suas trilhas, que começaram após a finalização desta.

Marina Abreu, que à época trabalhava como programadora na Unidade do SESC da Avenida Paulista comentou sobre a importância do trabalho tão árduo de produzir planejamentos cada vez mais precisos e detalhados:

Até hoje eu penso, quando eu vou escrever lá no SESC, e fiz parte de uma ação junto com o educativo da exposição, aí eu tinha que escrever uma proposta de performance. E aí eu escrevi como se fosse uma proposta de aula, sabe? Não necessariamente igual a alguma proposta de aula, mas eu fiz pensando nas mesmas coisas, nas mesmas dinâmicas. Me parece, assim, porque eu tinha que conduzir eles primeiro. Depois, eu ficava sozinha um pouco... Então, eu percebi que eu estava escrevendo e planejando parecido. Não era igual, claro! O resultado era diferente, mas o planejamento era parecido. Então eu acho que [o projeto] deixou um rastro muito grande em mim e isso é muito importante porque, a partir da experiência do que dá certo e do que dá errado, é que a gente consegue se

firmar em alguma coisa, então, eu acho que foi importante. (...) (ABREU, 2020, informação verbal).

Ronaldo Fogaça, hoje professor de arte de uma escola da rede SESI em Botucatu, trouxe a práxis criadora como elemento que leva do projeto:

Levo a questão de criar na sala de aula, olhar para a sala de aula como um lugar em que eu possa inventar, criar, recriar. Não ser uma coisa que é sempre a mesma. Eu estou tendo umas dificuldades no SESI, no sentido de que lá tem um material pedagógico, tem uma apostila que eu preciso seguir. Mas eu estou olhando para aquilo e inventando com aquilo e entendendo aquilo não como uma receita, mas como um disparador. E tudo isso, esse olhar criativo, esse olhar artístico - que eu não sou apenas um professor eu sou um professor que está sendo artista eu tive aqui (FOGAÇA, 2020, informação verbal).

Diego Camelo, que ingressou na PUB no seu primeiro ano de graduação e, naquele momento, se aproximava da conclusão do curso, apresenta um emocionado depoimento que traduz o afeto e o entusiasmo com o qual vivenciamos essa jornada conjunta de formação:



Mas eu vejo que, para mim, é tudo, assim. Nesse ponto que eu aprendi muito, aprendi o que é ser docente neste contexto, o que é ser pesquisador, o que é ser aluno, o que é ser estudante de graduação e, ao mesmo tempo, estagiário e, ao mesmo tempo, bolsista...(...) Então estar em contato com isso, dentro de vários olhares e revisitar isso, repensar isso, atuar em relação a isso, com isso deixa rastro em quem eu sou agora. Porque eu vejo que estar na escola formal ao mesmo tempo que está fazendo uma graduação em licenciatura, possibilita que você veja quais foram os caminhos que você, aí eu estou falando de mim, quais os caminhos que eu percorri na minha infância e na minha juventude na escola, quais são os meios de atuação para essas vivências que eu tive, que eu consiga refletir sobre elas, possibilitando a visão do agora. São diferentes, são outras demandas, mas, por exemplo, falando de atuação teatral, da aprendizagem teatral: como eu vejo a importância de se trabalhar a aprendizagem teatral dentro do ambiente escolar agora, visto que vão ser alunos que vão ter, às vezes, as primeiras experiências com isso. Então eu vejo que esses rastros são desde conceitos éticos, de aprendizagem mesmo do que é ser esse docente, essa docente, que está em formação, ao mesmo tempo em que: o que de fato me movimenta? O que faz sentido? E isso fez muito sentido para mim e também como ser humano assim: a escuta, a aprendizagem, o afeto, a construção de laços, a qualidade de qual professor, de qual docente, eu quero ser. Tudo isso me possibilitou esse aprendizado. São rastros que me formam enquanto ser, que fazem sentido para mim nessa caminhada (CAMELO, 2020, informação verbal).

Essas são algumas marcas nas solas dos nossos sapatos que trazemos após percorrer a trilha, muito foi ainda deixado pelo caminho, mas poder caminhar junto,

apoiando-se mutuamente e partilhando a bela vista ou o terreno instável certamente deixou a travessia mais prazerosa.



Um por todos e todos por um!

Sobreviver a mais de um ano de pandemia e ensino remoto só foi possível na companhia dos estagiários e bolsistas que, comigo, viveram essa experiência.

Muitas perdas, muitas licenças saúde e muitos desafios pontilharam essa trajetória e, mais do que nunca, a instauração de uma atmosfera cooperativa foi essencial para a continuidade dos trabalhos em meio a tantos percalços.

Se nos tempos presenciais eu era a parceira mais experiente, no ensino remoto estávamos todos “no mesmo barco” em meio a um mar revolto, sem saber exatamente para onde íamos, mas cientes que precisávamos seguir juntos.

As reuniões semanais foram momentos importantes para encaminhar o trabalho e para continuarmos compartilhando nossas experiências, torcendo um pelo outro. A reflexão continuou a ser marca do nosso trabalho, com a adaptação dos procedimentos, mas seguindo os mesmos princípios de supervisão e coordenação da equipe.

O percurso foi formativo para todos e já rendeu frutos: três das licenciandas que integraram essa equipe se dedicaram a escrever sobre essa experiência, abrindo novas perspectivas de estudo.

Seguimos caminhando, agora nos aproximando de um novo desafio: o ensino híbrido (parte remoto e parte presencial) – que novas trilhas surgirão daí?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

NA CHEGADA, EIS O QUE VEJO NESTE ENTRA E SAI

Uma resposta nunca merece uma reverência.
Mesmo que seja inteligente e correta, nem mesmo assim você deve se curvar a ela [...] Quando você se inclina, você dá passagem, e a gente nunca deve dar passagem para uma resposta [...]

A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você.
Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente
(GAARDER, 2007, p. 27)

Andamos muitas casas neste jogo de trilha e agora que nos aproximamos do final é o momento de verificar como jogamos com suas casas.

Escolhê-las foi um primeiro e grande desafio, uma verdadeira disputa comigo mesma. Eu me encontrava, como afirmou o professor Flávio Desgranges em minha banca de qualificação, em um grande campo arqueológico, em busca dos artefatos, dos momentos especiais.

Ao selecionar essas casas, procurei investigar e refletir sobre os impactos das ações dos projetos de mediação nos percursos formativos de crianças e jovens e também de futuros professores. Para tanto, as contribuições de diversos autores foram importantes para lançar luzes e problematizar os muitos passos da caminhada percorrida com tanto com tanta poeira, tanto suor, tanto ir e vir.

A partir do conceito de invenção de Virgínia Kastrup pude lançar um novo olhar para funcionamento do projeto PUB em suas diferentes dimensões, percebendo que a circularidade inventiva proporcionada pelos *breakdowns* que fraturam o fluxo cognitivo e pela enação ou atuação que orienta para a solução de problemas propiciam um novo olhar para as experiências.

Ao lançar um olhar inventivo para as fragilidades do projeto, buscávamos atuar no campo das possibilidades, percebendo as dificuldades enfrentadas pela falta de verba e, conseqüentemente, o planejamento, muitas vezes, atropelado, como condições imanentes, como rachaduras que nos impulsionavam a criar novas conexões, novas correspondências.

Essa mudança na forma de colocar o problema da precariedade nos tirava do imobilismo característico do pensamento representacional, já que não havia um funcionamento ideal transcendente com o qual comparar e sim simplesmente a

busca pela melhor forma de realizar cada ação em tempo presente de acordo com as condições a que tínhamos acesso.

Dessa forma, ao encaminharmos as ações, nos colocávamos sempre em estado de atenção às forças do presente por conta dos encontros singulares com os estudantes; pelo diálogo com as obras; pela necessidade incessante de fazer as costuras e por estarmos semanalmente como equipe nos provocando a problematizar e questionar nossa práxis.

Olhar a educação focando o microcosmo de cada encontro, agindo no agenciamento de muitos traços é fundamental ferramenta de resistência frente a uma educação estandardizada que se anuncia na atualidade com o avanço de uma agenda conservadora e neoliberal.

Contra isso, as sessões de mediação eram pensadas no detalhe, como um bordado, e a existência delas me impelia a montar as aulas de teatro e configurar os processos de aprendizagem também com um alto nível de exigência, tanto pelas cobranças dos próprios estudantes da escola que vivenciavam as ações do projeto PUB, quanto pela prazerosa descoberta de reencontrar meus propósitos como artista e como professora.

As tessituras entre as sessões de mediação e as aulas de teatro criavam um movimento de fazer e desfazer, um processo autopoietico que cria a si mesmo enquanto acontece. Olhar para esse processo a partir do conceito trazido por Kastrup trouxe muitas chaves de leitura sobre as relações entre a criação artística e pedagógica.

O conceito de invenção também nos ajudou a pensar na relação entre espectadores e a cena teatral.

Os espetáculos criavam as problematizações e os espectadores agiam de forma enativa criando novos sentidos, novas correspondências entre aquilo que viam e eles mesmos, suas memórias, sensações e experiências anteriores

Essa perspectiva, aliada às contribuições de Pupo com a noção de diálogos com a cena e sobre a cena, que tem como intercessor o conceito de igualdade de inteligências e de tradução de Rancière, além as experiências dos debates performativos descritos por Desgranges, possibilitaram pensar a mediação como um processo de abertura para leituras impensadas, para aquilo que ainda não foi dito ou criado, para a invenção de si e do mundo.

Importante ressaltar que tendo isso em vista, muito do nosso esforço metodológico foi direcionado para criar procedimentos de mediação que quebrassem as expectativas, que abrissem fissuras e possibilitassem a irrupção do novo.

Tanta preocupação não significava tutela dos espectadores ou a percepção de que eles não conseguiam acessar as obras por si mesmos, mas a convicção de que se não criamos as rachaduras, as desestabilizações, não é possível inventar algo novo, as leituras tendem a permanecer estáveis, inalteradas.

Esse processo ganha contornos mais vivos ainda mais na escola, marcada pelo hábito de se relacionar com a arte pela via lógico racional. Neste contexto, quanto mais as propostas de mediação ficam soltas, supostamente deixando mais livres os espectadores, na verdade mais suas leituras se aproximam da tendência de catalogar, reconhecer e identificar, que apazígua e encerra a discussão, quando queríamos, ao contrário, provocar, abrir para o dissenso.

Perceber a necessidade de estranhar o espaço e as relações escolares foram importantes descobertas dessa pesquisa. Reposicionar os papéis, ativar outros circuitos de fala e abrir espaço para que a aula fosse também marcada por uma experiência estética, foram estratégias utilizadas para lidar com a problemática de criar as sessões de mediação no ambiente escolar.

Promover a exposição a diferentes situações e a possibilidade de constituir novos hábitos pela continuidade das experimentações também saltam aos olhos nesta pesquisa.

Alguns alunos tiveram a oportunidade de participar por até três anos das ações do projeto, que não se configurava como ação pontual, mas como iniciativa incorporada ao currículo da escola.

As observações das sessões também atestam esses impactos, demonstrando que a contínua realimentação entre o ver e fazer teatro é essencial para o aprendizado de crianças e jovens.

O aprendizado de ser espectador, uma conquista cultural dos estudantes obviamente, não pode ser atribuída apenas às ações de mediação, mas percebemos que houve claras contribuições, pois pelos depoimentos que colhemos, a maior parte deles afirmava a importância das ações e comentava como elas influenciaram sua forma de ver e fazer teatro.

A regularidade das ações do projeto possibilitou, assim, formar espectadores e mediar teatro no espaço da escola.

Além do espaço para ampliar os repertórios artísticos, também pudemos ver que as ações do projeto contribuíam para que os estudantes pudessem exercitar relações de alteridade em sala de aula. O encontro com o outro e a provocação para olhar para o mundo à luz dos espetáculos contribuiu, como pudemos ver pelos relatos e pelas situações documentadas, para uma formação mais ampla e voltada para os Direitos Humanos, responsabilidade da escola e de todos os agentes nela envolvidos.

Para os licenciandos, futuros professores, pudemos verificar que a experiência do projeto oportunizou a prática da docência compartilhada e contribuiu para a constituição da identidade de professor de cada um.

Os depoimentos dos bolsistas atestam que de lidarem com as dificuldades do cotidiano escolar entretecido a momentos de reflexão foi fundamental para seus percursos formativos.

Buscamos, ao longo de todas as edições do projeto inserir momentos de reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, a fim de que pudéssemos sempre nos colocar em movimento, de inventar novas formas de trabalhar e aprender, criando “uma rede de saberes e fazeres produzida histórica e coletivamente” (DIAS, 2012, p. 36).

A experiência já rendeu frutos, pois pudemos acompanhar os rastros dessa experiência nas trilhas profissionais de alguns dos ex-bolsistas e dois deles fizeram seus Trabalhos de Conclusão de Curso inspirados por esta experiência.

Através dessa investigação pudemos afirmar o espaço da escola como lócus de pesquisa e formação para muitas pessoas, habitando-a comprometida e vivaz.

Propiciar uma educação mais estimulante e que possibilite a todos a possibilidade para tomar distância, de olhar com vagar, de produzir arte e cultura é a luta por uma educação de qualidade e emancipadora. Da mesma forma que fez diferença, para mim, estar na escola, quero que meus alunos possam ter essa diferença em suas vidas também.

É evidente, que muitos são os entraves para a realização de atividade de fruição e mediação teatral nas escolas públicas, sobretudo no que tange ao acesso físico aos espetáculos e que o fato de a Escola de Aplicação estar inserida dentro da

Universidade, próxima ao Departamento de Artes Cênicas possibilitando o deslocamento a pé para assistir espetáculos gratuitos é um grande facilitador.

Tenho também consciência de que as condições proporcionadas pelo regime de 40 horas de trabalho na Escola de Aplicação me possibilitam coordenar esse projeto, pois há dentro do meu horário períodos de tempo destinados ao atendimento a futuros professores e à preparação de aulas.

Contudo, a possibilidade de criar propostas de cooperação entre Educação Básica e Universidade mostrou-se frutífera e pode inspirar outras iniciativas correlatas, caso seja possível estabelecer trabalhos colaborativos entre educação básica e universidade.

Nessa perspectiva, percebo que a grande disputa nesta trilha é com as dicotomias: o espectador passivo e artista ativo; corpo e mente; professor que sabe e aluno que não sabe; teoria e prática; estagiário sem experiência e professora experiente; escola como local de execução/prática e Universidade local de construção de conhecimentos.

Afirmo, após essa jornada, que o que minha busca é pelos borramentos, pelas hibridizações, pelos ecótonos, zonas de passagem onde a biodiversidade é maior.

Pelas casas fui me descobrindo pesquisadora, procurando as perguntas, tropeçando nas referências na busca de urdir os conhecimentos.

Ela me trouxe algumas respostas, que estão atrás de mim nessa trilha e outras perguntas que aqui reverencio.

Como minha formação continuada é afetada pela experiência de contribuir para a formação de professores? Como o currículo da escola, sacudido por essa experiência também me forma, enquanto o coloco em prática?

Quais seriam os impactos a longo prazo desse projeto? O hábito de assistir espetáculos passou a fazer parte da vida dessas crianças e jovens? A forma de ver teatro e arte foi transformada?

Essas são questões que fogem do escopo dessa pesquisa, mas são disparadas por ele e, quem sabe, darão origem a outras trilhas.

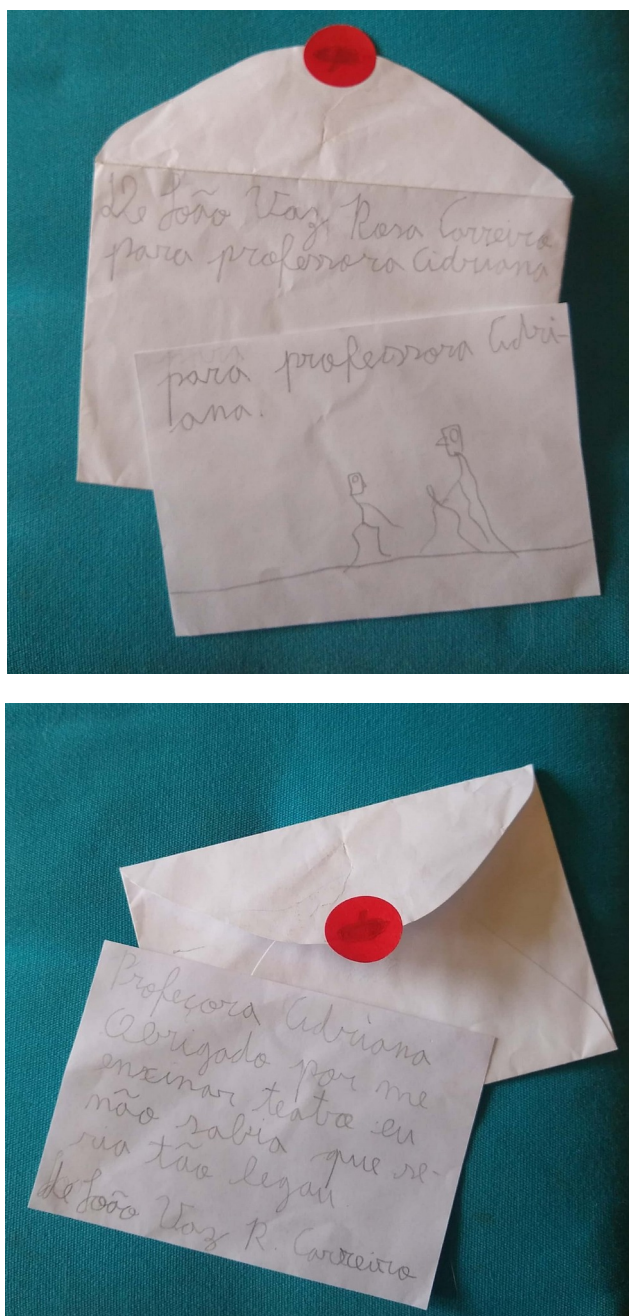
Por enquanto, eu gostaria de terminar de forma afetiva como comecei.

Nesse híbrido de professora e pesquisadora, justamente no final de 2019, quando a trilha dos projetos PUB se encerrava, ganhei um presente de um aluno do

4º ano do Ensino Fundamental, que naquele ano participou de três ações do projeto, sendo a última a saída e atividades ligadas ao espetáculo “O Amigo fiel”.

É com ela que termino esse trabalho, pois sintetiza os motivos que me fazem calçar dia a dia os sapatos da suspeita, respirar fundo e começar uma nova trilha.

Figura 21 – Carta do estudante do 4º ano do Ensino Fundamental João Vaz Carreiro



Fonte: Adriana Oliveira

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. G. de. **Experiência e mediação em teatro: abandonar-se para não abandonar**. 2015. Dissertação (Mestrado em arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES [online]**, 1998, v. 19, n. 47, p. 07-19. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002> . Acesso em: 13 abr. 2021.
- AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- BONDÍA, J. L. Tremores. **Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CARVALHO, J. S. F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 49-70.
- CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 157-168, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944> . Acesso em: 23 jan. 2021.
- COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- CORAZZA, S. M. “Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)”. **Revista Pro-Posições**. v. 26, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0105.pdf> . Acesso em: 23 maio 2019.
- CORAZZA, S. M. Didaticário de criação: aula cheia. *In*: **XVI ENDIPE**, Campinas – SP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0023s.pdf . Acesso em: 22 jun. 2018.
- CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo: pesquisas pós críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, H. Teatro e Comunidade: intersecções em continua construção. **Olhares – Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena**, n. 4, 2006.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Ed. 54, 1997.

DESGRANGES, F. “Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público”. **Urdimento**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 10, p. 79-87, dez. 2008.

DESGRANGES, F. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, F. O que eu Significo Diante Disso: ação artística com espectadores teatrais. **Revista Brasileira de Estudos da Presença [online]**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266094955> . Acesso em: 29 ago. 2021

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro, provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, F.; SIMÕES, G. **O ato do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2017.

DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

ESCOLA DE APLICAÇÃO. **Plano Escolar 2020**. Disponível em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/Plano-Escolar-2020.pdf> . Acesso em: 29 ago. 2021.

FOGAÇA, R. **Relatório final do projeto “Mapear caminhos: atividades de criação, fruição e mediação teatral”**. São Paulo: 2019. Material não publicado.

GAARDER, J. **Ei! Tem alguém aí?** Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GORDO, N. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-1112010-110318> .

GUÉNOUN, D. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

ICLE, G. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070-077, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011070> . Acesso em: 28 ago. 2021.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva *In*: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 156-176.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. *In*: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KASTRUP, V. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus *In*: **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463/13435>. Acesso em: 12 jan. 2021.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação & Sociedade** [online], v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOUDELA, I. A ida ao teatro. **Programa Cultura e Currículo**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf> . Acesso em 17 set. 2018.

KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JÚNIOR, J. S. (org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva e SP Escola de Teatro, 2015.

LEAL, B. Um saber que não se explica: notas sobre O Mestre Ignorante, de Jacques Rancière. **Revista Mosaicum**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/271> . Acesso em: 29 ago. 2021.

MAI. **Catálogo de Exposição Terra Comunal + MAI**. 2015. Disponível em: <http://paulagarcia.net/wp/wp-content/uploads/2019/05/catalogo-tc.pdf> . Acesso em 20 ago. 2021.

MATTAR, S. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. *In*: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

MATTAR, S. Quando a escola acolhe futuros professores: uma experiência com o estágio supervisionado no âmbito do curso de licenciatura em Artes Visuais. *In: MATTAR, S.; ROIPHE, A. (org.). Arte e educação: ressonâncias e repercussões.* São Paulo: ECA-USP, 2016. p. 81-89.

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

MORAES, S. M. **Aprender a ouvir o som das águas:** o projeto poético-pedagógico do professor de Arte. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MORAES, S. M. **Descobrir as texturas da essência da terra:** formação inicial e práxis criadora do professor de arte. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *In: Revista de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación, n. 359, p. 203-218, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

PÉREZ GOMES, A. I. La profesión Docente. Nuevos Retos em La Era Digital. *In: PIETRI, E. et al (org.). A Cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: o PIBID na Universidade de São Paulo (2011-2014).* São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 21-39.

PIETRI, E. et al (org.). **A Cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores:** o PIBID na Universidade de São Paulo (2011-2014). São Paulo: Livraria da Física, 2015.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In: PEREIRA, M. A. (org.). Performance e Educação: [des] territorializações pedagógicas.* Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37-58.

PUPO, M. L. S. B. Alteridade em cena. **Sala Preta**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 46-57, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57546> . Acesso em: 28 ago. 2021.

PUPO, M. L. S. B. Diálogos sobre a cena, diálogos com a cena. *In: DESGRANGES, F.; SIMÕES, G. O ato do espectador.* São Paulo: Hucitec, 2017. p. 297-315.

PUPO, M. L. S. B. Luzes sobre o Espectador: artistas e docentes em ação **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> . Acesso em: 11 abr. 2019.

PUPO, M. L. S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 113-121, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011113> . Acesso em: 28 ago. 2021.

- PUPO, M. L. S. B. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- PUPO, M. L. S. B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.
- PUPO, M. L. S. B. **Teatro e educação formal**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2015.
- PUPO, M. L.; OLIVEIRA, A. S. **Mediação teatral: construção de caminhos na Educação Básica**. Projeto Enviado ao Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Estudantes de Graduação da USP, 2019. Material não publicado.
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RIBEIRO, C. R. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.07/5232>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- RICCI, Nina. **Relatório final do projeto “Mapear caminhos: atividades de criação, fruição e mediação teatral”**. São Paulo: 2018. Material não publicado.
- RODRIGUES, M. S. O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais. In: MATTAR, S.; BREDAROLLI, R. L. B. (org.). **O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. São Paulo: ECA-USP, 2019. E-book. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/413062.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, PUC-SP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- ROSENTHAL, D.; OLIVEIRA, A. S.; ROBAZZI, M.C M. O Projeto PIBID-ARTE/USP na Escola de Aplicação da FEUSP: a Expressão da Formação do Professor Artista e a Criação Autoral. In: PIETRI, E. et al (org.). **A Cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: o PIBID na Universidade de São Paulo (2011-2014)**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 219-240.
- RYNGAERT, J. P. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1985.
- SABINO, K. C. **Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23122015-083531/publico/KELLY_SABINO_rev.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. Lisboa: Editorial Caminho, 1999. Disponível em: http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/ocontodailhadesconhecida.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

SARDENBERG, A. Trilhas Educativas: o diálogo entre território e escola. *In*: SINGER, H. (org.). **Cidade Escola Aprendiz – Coleção Tecnologias do Bairro Escola**. Vol II. Trilhas Educativas. São Paulo: Moderna, 2011. p. 17-34.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHON, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997. p. 77-91.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SOARES, C. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2010.

SOHSTEN, A. O. **A mediação como (dilatação da) experiência estética**: uma análise do Projeto Mediato. 2016. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo – para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

VENDRAMINI, D. **Relatório final do projeto “Mapear caminhos: atividades de criação, fruição e mediação teatral”**. São Paulo: 2017. Material não publicado.

VIDOR H. B. De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos: a mediação teatral e a escola na perspectiva da ação cultural. **Sala Preta**, v. 12, n. 1, p. 78-87, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i1p78-87>. Acesso em: 05 maio 2021.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. *In*: CORINTA, M. G. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424> . Acesso em: 10 abr. 2019.